

**“Mais vale acompanhado do que só”:
O trabalho a pares e a compreensão histórica
no 6.º ano de escolaridade**

Sónia Margarida Pereira Vieira

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação

Junho, 2013

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor João Nogueira.

*Dedico este trabalho aos meus pais e irmão,
o meu ouro.*

“Educação é uma convicção, deve ser para todos, diz respeito à necessidade de
progresso humano, não está circunscrita, não é uma instituição,
paira no ar e é para toda a vida.”

(André Corsino Tolentino, Comunicação pessoal, Fevereiro 12, 2004, FCSH)

“As ideias históricas clarificam-se e aprofundam-se à medida que
as inter-relações se complexificam.”

(Barca, 2002, p. 36)

“O aluno é a primeira e última razão de se ser professor.”

Maria do Carmo Vieira

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha família mais chegada, nomeadamente ao meu pai, pela sabedoria, incentivo e crença que sempre depositou em mim, por ter sido o primeiro a mostrar-me que este era o caminho. À minha mãe, pela ajuda incondicional e valores que sempre me transmitiu. Ao Rui, pelas minhas constantes ausências.

Agradeço muito em particular ao Professor Doutor João Nogueira pela sabedoria com que orientou este trabalho, por partilhar os seus conhecimentos e me auxiliar nos aspectos mais difíceis desta dissertação, pela disponibilidade que sempre demonstrou e pelo apoio incondicional nas horas mais fragosas. Muito obrigada!

Agradeço ainda ao falecido Professor Doutor António Candeias pela disponibilidade que desde sempre demonstrou para me ajudar no arranque deste trabalho.

Às professoras Doutoradas Raquel Henriques (FCSH) e Marília Gago (Universidade do Minho) e à ex-colega e amiga Aida Martins, que desde o início me marcaram pelo seu profissionalismo e sabedoria, o meu eterno agradecimento.

Agradeço ainda aos amigos e colegas de trabalho pela vontade férrea e dedicação que devotam ao ensino, em especial aos da “família CAC” e aos “touquins do Ninhou”, com os quais aprendi a importância do trabalho colaborativo (e cooperativo), bem como a força que o mesmo pode ter no “palco” escolar.

Agradeço aos alunos que participaram neste estudo, bem como aos professores que os acompanharam e aos membros de Direcção Pedagógica das instituições de ensino às quais recorri, sem eles este trabalho não teria sido possível.

Um agradecimento especial às colegas e amigas Elisabete Mendes e Isabel Fernandes pela revisão deste trabalho.

Sob pena da memória me trair, agradeço a todos aqueles que, de uma forma mais ou menos presente, directa ou indirectamente, me apoiaram e seguiram de perto este meu percurso.

Bem hajam!

RESUMO

“MAIS VALE ACOMPANHADO DO QUE SÓ”: O TRABALHO A PARES E A COMPREENSÃO HISTÓRICA NO 6.º ANO DE ESCOLARIDADE

SÓNIA MARGARIDA PEREIRA VIEIRA

Inserido numa perspectiva teórica construtivista e interaccionista do ensino, este estudo tem como principal objectivo determinar o nível de pensamento de alunos do 6.º ano de escolaridade, ao nível da compreensão histórica, com experiências de aprendizagem distintas em situação de sala de aula.

O estudo compreendeu uma recolha de dados a nível de observação de sala de aula, em duas turmas com diferentes níveis de trabalho e metodologias de ensino, e na recolha de informação através da realização de tarefas realizadas individualmente e a pares pelos alunos.

Participaram neste estudo duas turmas do 6.º ano, uma com 22 alunos e outra com 28, entre os 11 e 15 anos de idade. Os alunos de uma das turmas trabalhavam maioritariamente de forma colaborativa (a pares) e na outra turma os alunos trabalhavam de forma individual.

Os dados mostram que os alunos aprendem num clima de relação colaborativa, quando confrontados com questões problematizadoras, e apresentam ideias históricas mais elaboradas, que progridem à medida que vão sendo discutidas/debatidas a pares. Há uma progressão da cognição histórica dos alunos quando estes realizavam trabalho a pares, pelo que é importante continuar a aprofundar as investigações no âmbito da interacção entre pares e na educação histórica, nomeadamente nas formas como alunos destas idades aprendem e desenvolvem os seus conhecimentos.

PALAVRAS-CHAVE: Alunos do Ensino Básico, trabalho a pares, sócio-construtivismo, compreensão histórica, educação histórica.

ABSTRACT

“BETTER TOGETHER THAN ALONE”: THE PAIR WORK EFFECT ON DEVELOPMENT ON THE 6th GRADE STUDENTS’ HISTORICAL UNDERSTANDING

SÓNIA MARGARIDA PEREIRA VIEIRA

Included in a theoretical constructivist and interactive perspective of teaching, this work had a main goal that was to determine the scale of thinking of 6th grade students, concerning the historical comprehension achieved with different ways of teaching in a classroom.

This work consists on a survey of data, collected inside the classroom, aiming two classes with two different methods of working and where different methods of teaching were used. The information was collected observing the work of students, who worked individually and in pairs.

There were two 6th grade classes; one had 22 students and the other 28, aged between 11 and 15 years old. In one class, students worked in pairs (cooperation method), in the other class students worked, mainly, individually.

Data shows that students learn better when in a cooperative environment or when they face serious and real questions and when they present complex historical ideas which will advance as they are discussed in pair. There is a progressive historical knowledge of the students when they worked in pairs, so it is important to continue and prove studies about interaction between pairs and in historical education, such as the way students learn and develop their knowledge.

KEY WORDS: Elementary school students, pair work, social constructivism, historical comprehension, historical education.

ÍNDICE

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract	iii
 CAPÍTULO I: Introdução	 1
1.1 - Problema.....	1
1.2 – Propósito do estudo	2
 CAPÍTULO II: Revisão da Literatura	 4
Parte 1: Aprendizagem e Desenvolvimento Cognitivo nas Interações Educativas	4
2.1 – A interacção social e o trabalho colaborativo.....	4
2.2 – O conflito sócio-cognitivo	8
2.3 – O papel do professor.....	12
Parte 2: O Ensino da História: Teorias e Procedimentos.....	14
2.1 – “A História é importante!”	14
2.2 – O ensino da História na senda do construtivismo.....	17
2.2.1 – O caso Português	24
2.3 – Objectivo	30
 CAPÍTULO III: Método	 31
3.1 – Participantes.....	32
3.2 – Instrumentos	32
3.3 – Procedimento	35
 CAPÍTULO IV – Resultados	 36
4.1 – Categorização das respostas dos alunos	36

4.2 – Análise estatística	37
4.3 – Observação de aulas	43
4.3.1 – Turma A.....	43
4.3.1.2 – A constituição dos pares	46
4.3.1.3 – Sobre a qualidade das interacções.....	48
4.3.2 – Turma B	49
CAPÍTULO V – Discussão	51
5.1 – Conclusões.....	53
5.2 – Limitações	54
5.3 – Implicações.....	55
REFERÊNCIAS	56
ANEXOS	69
Anexo 1: Tarefa 1 e Tarefa 2	A1
Anexo 2: Respostas dos alunos	A2

CAPÍTULO I: Introdução

1.1 - Problema

Numa época em que as exigências sociais, económicas e culturais se centram no *savoir faire*, os que sustentam a responsabilidade de dar à História e ao seu ensino um carácter sólido e renovador procuram hoje, mais do que nunca, acompanhar essas mudanças numa perspectiva que alie inovações pedagógicas, renovação de conteúdos e motivação dos alunos. Por pressuposto, o ensino da História deverá estender-se para lá da mera aquisição de conteúdos formais curricularmente definidos e centrar-se numa visão multiperspectivada da disciplina, com a adopção de estratégias pedagógicas que possam contribuir para o desenvolvimento de competências significativas na vida dos alunos.

Tensões de carácter epistemológico e científico, assim como inseguranças e dificuldades didácticas fazem parte do trabalho de profissionais da História, daí as investigações se centrarem na forma como se deve lidar com o passado, em saber que informação histórica se deverá analisar, como o fazer e a partir de que idades. Segundo os investigadores, a cognição histórica deve ser analisada na sala de aula, o cenário ideal para o desenvolvimento de competências históricas é a partir de tenra idade, primeiro ciclo ou pré-escolar (Lee, 2006; Barton, 2001; Barca, 2000; Gago, 2007; Barca, Olga e Castro, 2004; Seixas 2002; Schmidt e Garcia, 2004 & Solé, 2009).

Estamos convictos de que poucas dúvidas restam quanto ao valor educativo da disciplina na realização e desenvolvimento de conhecimentos que patrocinem a autonomia de pensamentos e de acções quotidianas relevantes, de responsabilidades civis e de comprometimento social. Essa convicção aprofunda-se ainda mais no momento actual, em que as taxas de insucesso despertam cada vez mais o interesse de investigadores e docentes e a disciplina sofre uma mutação quanto à sua posição no currículo nacional português¹. Neste sentido, parece-nos importante aprofundar os conhecimentos que alunos em final de ciclo (6.º ano de escolaridade) apresentam nesta área disciplinar em contexto colaborativo.

¹ Conforme Decreto – Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho – Direcção Geral da Educação, no qual a disciplina de História passa a adquirir o estatuto de “disciplina fundamental” e a sofrer um reforço na carga horária, no 3.º Ciclo do Ensino Básico.

Segundo os investigadores, as estratégias de aprendizagem que se centram no aluno constituem potenciais estímulos das capacidades de apropriação e construção de conhecimentos (César, Loureiro & Rijo, 2000; Macedo, & Mortimer, 2000; Castro, 2003; Loos, 2004) e, por isso, poderão revelar-se mais eficazes na compreensão histórica dos alunos e no desenvolvimento de competências requeridas pelo programa da disciplina de História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo. O facto de estes alunos serem tidos como “não capazes” (Gago, 2007) de raciocinar historicamente, conduz-nos à necessidade de aprofundar o campo de investigação nestas idades e com crianças ainda mais novas. Segundo Solé (2009), os estudos sobre a compreensão histórica em alunos do 1.º Ciclo são bastante escassos em Portugal, mas é fundamental enveredar nessa investigação no sentido de “potenciar a aquisição de certos conceitos estruturais essenciais para a iniciação à compreensão histórica” (p. 318), dando especial atenção à narrativa (lendas), vista esta como um importante recurso pedagógico.

Não obstante sabermos que não há consenso ou receitas quanto a práticas pedagógicas potencializadoras do conhecimento histórico, os estudos apontam para a necessidade de sentar os alunos lado a lado, numa perspectiva sócio-construtivista do ensino, e de colocá-los perante questões problematizadoras que potenciem o desenvolvimento da compreensão histórica.

1.2 – Propósito do estudo

O propósito deste estudo segue a esteira de outros já realizados e tem como objectivo aprofundar a temática sobre a influência que o trabalho a pares poderá ter na compreensão histórica de alunos que trabalham com a História, num contexto escolar. Tratando-se de uma análise centrada na metodologia de ensino, pretendeu-se saber se o entendimento e argumentações destes alunos são influenciados pelas variáveis relacionadas com os métodos e estratégias de ensino adoptados em sala de aula. Segundo os investigadores Booth e Cooper (citados em Barca, 2000), as estratégias de ensino constituem um ponto relevante no desenvolvimento do raciocínio e na aquisição do saber. Neste caso em particular, procurou-se saber se o trabalho colaborativo (a pares) poderia contribuir para uma maior eficácia no desenvolvimento da cognição histórica de alunos que frequentam o 6.º ano de escolaridade.

Depois de formulado o problema e o propósito, procedeu-se ao aprofundamento teórico sobre o tema, à criação dos instrumentos, aplicação e depois análise dos dados recolhidos.

Assim, o **capítulo II** apresenta a revisão da literatura do objecto de estudo sob dois prismas que se interligam: um que versa sobre o ensino, numa perspectiva construtivista e o trabalho colaborativo, e outro versa sobre os estudos efectuados nos últimos anos no âmbito do ensino da História no estrangeiro e em Portugal. Ao longo deste capítulo, procurou-se relacionar e analisar criticamente estudos que, de alguma forma, focam a perspectiva construtivista do ensino e o trabalho colaborativo com as investigações em cognição histórica, numa abordagem estrutural que envolve alunos de várias faixas etárias.

Seguidamente, no **capítulo III** são apresentados os procedimentos metodológicos que suportam o estudo, nomeadamente a construção e aplicação de instrumentos de recolha de dados.

Apresentam-se os resultados, com a categorização das respostas dos alunos e a análise estatística, no **capítulo IV**. A análise dos dados tem em conta o contributo das interacções entre pares para o desenvolvimento de competências e apropriação de conhecimentos, no âmbito da disciplina de História.

Para finalizar, o **capítulo V** diz respeito à discussão dos resultados, com momentos mais descritivos e explanação de dados e outros mais analíticos, com abordagem pessoal que inclui a compreensão dos fenómenos à luz da revisão teórica. Expõem-se as conclusões, bem como as limitações do estudo, aborda-se a sua relevância e as eventuais implicações que poderão advir para os profissionais do ensino da História.

CAPÍTULO II: Revisão da Literatura

Parte 1: Aprendizagem e Desenvolvimento Cognitivo nas Interações Educativas

2.1 – A interacção social e o trabalho colaborativo

“ (...) a característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e activa na criança um grupo de processos internos dentro do âmbito das interacções com os outros, que na continuação são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança...”

(Vygotsky, Luria, & Leontiev, 1991, p. 47)

Ao contrário das correntes *behavioristas* que entendiam o sujeito da aprendizagem como um organismo respondendo a estímulos, para a *teoria construtivista* a aprendizagem é encarada como uma actividade funcional e o desenvolvimento da criança visto como um processo activo, construído a partir de uma interacção entre a maturação biológica e as aquisições da criança no meio em que se insere. Piaget e Vygotsky contam-se entre os principais psicólogos que se dedicaram à análise desta forma de aprendizagem, embora cada um com a sua vertente.

A teoria de Piaget, que concebia a inteligência como uma capacidade de adaptação criada pela vida na sua evolução, teve uma importância estrutural na prática educacional, uma vez que veio dar um novo valor à promoção da aprendizagem centrada na criança e no mundo que ela própria construía, atendendo à premissa que deveria existir um tipo de ensino e de matéria que se adequariam à idade. Piaget propunha um processo de explicação de desenvolvimento no qual as crianças atravessavam uma série de estádios de desenvolvimento, cada um dos quais era qualitativamente diferente do outro, e que se caracterizavam por processos de estruturação progressiva, envolvendo “transformações nas estruturas psicológicas que [estariam] subjacentes ao pensamento e ao raciocínio em cada um dos sucessivos estágios”. (Sprinthall & Collins, 1999, p. 103).

Apesar de Piaget (citado em Mugny & Pérez, 1988) considerar a criança como resultado de processos internos e integrar o meio social como um dos factores do desenvolvimento da inteligência e do pensamento, tornou-se fundamental perceber como e em quê as diversas realidades inerentes ao processo de aprendizagem intervinham no desenvolvimento cognitivo.

Uma outra perspectiva baseava-se na teoria dos processos mentais superiores da criança, focalizando a importância das interações sociais e do papel da linguagem no processo cognitivo. Os investigadores Bruner, Vygotsky e Wertsch (citados em Rivière, 1990) encetavam uma nova abordagem *sócio-construtivista* (também denominada *sócio-interaccionista*, *sócio-cultural* ou *sócio-histórica*) considerando, para além da constituição psicobiológica, a interação de outros factores, como os sociais, os sócio-económicos e os culturais no desenvolvimento da aprendizagem.

Esta tendência sócio-construtivista baseava-se na aprendizagem pela *interacção social* e pelo *conflito cognitivo*, num processo *interindividual*. Segundo Vygotsky e seus percursores, o desenvolvimento de funções psíquicas na criança estaria directamente relacionado com uma “absorção” e aplicação prática da cultura que a criança atravessava na sua interacção social (Rivière, 1990, p. 7).

Embora Vygotsky e Piaget fossem desenvolvimentistas, ambos manifestaram diferenças nas respetivas concepções teóricas. Enquanto Piaget, não descurando do valor do elemento social no desenvolvimento da criança, valorizava, partindo de um princípio *maturacionista*, o desenvolvimento de funções biológicas como base/motor para o avanço da aprendizagem, Vygotsky via o meio social como alavanca para a relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Vygotsky promoveu, para além do conceito biológico de desenvolvimento de Piaget, a cultura e o processo de socialização como fontes para a aprendizagem. Por isso, a sua proposta cognitiva afastar-se-ia da de Piaget na medida em que, para Vygotsky, o processo de desenvolvimento não coincidia com o da aprendizagem, mas dependia desta, na medida em que “se [dava] o processo de [interiorização] de conceitos, que [eram] promovidos pela aprendizagem social, principalmente aquela planeada no meio escolar” (Rabello & Passos, s.d., p. 4).

Enquanto a criança piagetiana aprenderia pela acção através da experiência, a criança de Vygotsky construía pela interacção social, começando a representar o mundo com o gesto, depois a fala (primeira simbolização), seguindo-se a escrita (segunda simbolização). O contexto escolar surge assim como o palco ideal onde ocorreriam transformações cognitivas elaboradas, formuladas no âmbito de procedimentos sócio-interactivos (Vygotsky, 1998).

Para melhor entender a perspectiva de Vygotsky, era necessário atender à *zona de desenvolvimento proximal/potencial* (ZDP), ou seja, a distância entre a capacidade que a criança tem para resolver questões independentemente e o nível de capacidade

para solucionar problemas com a ajuda de outro, sendo aqui que ocorre a aprendizagem (Vygotsky et al., 1991). O essencial do pressuposto construtivista-desenvolvimentista delineava-se ao nível do *desenvolvimento próximo/potencial*, importante no estímulo de processos internos no indivíduo, uma vez que estes decorreriam das interações e estas converter-se-iam em aquisições internas, desenvolvendo-se assim um processo de aprendizagem *inter-individual* que conduziria a uma aquisição *intra-individual*. Na perspectiva vygotskiana, qualquer criança poderia aprender tudo desde que essa transmissão se processasse ao nível da ZDP (Rivière, 1990, p.93). Para Vygotsky (1998), “aquilo que uma criança [podia] fazer com assistência hoje, ela [seria] capaz de fazer sozinha amanhã” (p.98), ou seja, quanto maior o trabalho com ela efectuado incidisse na zona onde ela seria capaz de actuar com a ajuda do outro (ZDP), melhor seria o seu desempenho. Este conceito veio revogar a ideia de que a aprendizagem não dependia necessariamente da ultrapassagem de estádios de desenvolvimento para acontecer. Mais uma vez, reforça-se a presença do outro para que ocorra aprendizagem e para que esta se processe a um nível mais elevado, sendo necessário interiorizar regras e instrumentos de mediação na relação com os outros.

Não era o desenvolvimento que precedia a aprendizagem, mas era a aprendizagem que precedia o desenvolvimento, visto que as crianças evoluíam quando confrontadas com situações de aprendizagem, que ocorriam ainda antes da idade escolar (Vygotsky et al., 1991, p.41). A implementação destes pressupostos incluiria uma “mediação semiótica da vida mental em actividades complexas” (Rivière, 1990, p. 11; Rabello & Passos, s.d.), entre as quais poderíamos citar a linguagem, a leitura e a formação da identidade. A linguagem, trabalhada por Piaget e Vygotsky, assumia um papel fundamental na planificação e regulação da acção dos indivíduos do ponto de vista desenvolvimentista/interaccionista, sendo utilizada como um instrumento de comunicação que facilitava a passagem das relações *inter-pessoais* às *intra-pessoais*.

O processo de aprendizagem que colocava em confronto o indivíduo e o meio social não poderia existir sem uma *mediação*, uma forma de comunicação (oral, escrita, gestual, etc) que estaria estreitamente relacionada com o pensamento. Através deste processo, o sujeito apreendia a realidade e agia sobre ela numa “estreita ligação entre desenvolvimento intelectual e cognitivo, por um lado, e interacção social por outro” (Ovejero-Bernal, 1990, p. 71).

Macedo e Mortimer (2000) focaram a interacção dentro da sala de aula como factor contributivo para o desenvolvimento dos processos de escrita e da linguagem nos

alunos, sendo “compreendido não como um elo passivo de transmissão de significados, mas como um instrumento de pensamento” (p.4). Para estes investigadores, a interacção social resultava assim de uma “prática dialógica” entre aluno-aluno, facilitando a aprendizagem, o pensamento, a autonomia e a escrita numa perspectiva desenvolvimentista e construtivista.

Ballester (2003) foca ainda a importância da avaliação do modelo comunicativo na aprendizagem em contexto social. Pretende-se mostrar que as interacções sociais são meios facilitadores, em termos de aprendizagem e em autonomia, não só de pensamento, mas também de escrita, sendo os vários instrumentos de avaliação premissas indispensáveis para regular conhecimentos e capacidades.

Esta perspectiva remete-nos para uma ideia de aprendizagens em *espiral*. Para Bruner (1996), a natureza da mente e a natureza da cultura influenciam o ser cognoscente. Segundo este investigador, a educação está ligada a *princípios de constrangimento*, pois a nossa mente não parte do nada, não é uma tábua rasa ou um depósito vazio pronto a encher, ela já tem influências de “estados anteriores e posteriores” (Bruner, 1999, p.35), daí estarmos em questionamento permanente. Os *princípios do construtivismo*, de *interacção* e de *exteriorização* defendidos por Bruner centravam-se nas construções mentais elaboradas pelas próprias crianças, através do *método da descoberta*. Mais uma vez, o contexto escolar era o local privilegiado para criar nos alunos uma vontade para aprender e para organizar o seu trabalho, onde o professor assumia o papel fundamental de orientador (mediador), determinando os pontos de partida e da chegada. Segundo Bruner (1960), tal empreendimento requeria muita dedicação por parte dos especialistas do ensino e um ingrediente importante, “o entusiasmo pela descoberta” (p.41) potencializador das capacidades de cada um.

Partindo do pressuposto que as aprendizagens têm mais eficácia se se mantiver os alunos interessados por períodos de tempo mais longos, entendia-se também que deviam ser os próprios a procurar as suas motivações e a construir as suas aprendizagens. Embora o social e o cultural apareçam como realidades inerentes a todo o processo cognitivo, para o psicólogo “não [havia] nenhuma sequência única para todos e a sequência óptima para dado caso [dependeria] de uma diversidade de factores, incluindo a aprendizagem anterior, o estágio de desenvolvimento, a natureza dos conteúdos e as diferenças individuais” (Bruner, 1999, p. 64).

Podemos concluir que a eficácia do processo educativo estava intimamente relacionada com a partilha de experiências, a mediação entre o mundo externo e a consciência humana (Rivière, 1980, p. 8), a negociação entre sujeitos *cognoscentes*, os desafios da descoberta e da construção do conhecimento pelos alunos e a ajuda pedagógica, na qual o professor agia como orientador dessas mesmas aprendizagens, desenvolvendo aqui um papel significativo no contexto ensino-aprendizagem.

Os avanços na investigação educacional mostraram que, confrontada com um problema, uma criança constrói um pensamento sobre ele, ainda que não seja o mais assertivo, daí a necessidade da mediação social de um adulto ou um par.

2.2 – O conflito sócio-cognitivo

Na década de setenta do século XX, alguns investigadores como Doise, Mugny e Perret-Clermont (citado em Mugny & Pérez, 1988), entre outros, lançaram-se numa nova perspectiva da psicologia cognitiva que assentava no “desenvolvimento social da inteligência” (p.17). Estas referências, provenientes da escola de Genebra, focavam a importância das interações sociais no processo cognitivo, reforçando o tema da construção social da inteligência, como princípios teóricos, psicológicos e psicossociais fundamentais na aprendizagem cooperativa. Partindo assim dos princípios de Piaget, iniciava-se um novo estudo baseado na interação entre indivíduos e nos conflitos sócio-cognitivos que resultavam dessa interação.

Não obstante as concepções piagetianas e vygotskianas colocarem em relevo as coordenações e regulações sociais no processo cognitivo, os seus estudos revelaram-se limitativos no que se refere à “causalidade entre o cognitivo e o social” (Doise & Mugny, 1981, p. 15). Era necessário avançar para uma perspectiva experimentalista.

“(…) esta nova linguagem teórica tem a preocupação de atribuir ao contexto social um papel central no desenvolvimento cognitivo, não sendo este contexto encarado apenas como um “meio físico” mais ou menos estimulante ao desenvolvimento cognitivo nem sendo atribuída à interação social apenas o estatuto de variável independente. A ruptura teórica mais importante [...] reside no facto de se reabilitar o papel do conflito social e cognitivo no desenvolvimento das competências cognitivas e de se admitir que este conflito não se inscreve apenas na estrutura

objectiva da situação, mas é, em parte, uma construção subjectiva dos sujeitos envolvidos na situação [...].” (Correia, 1998, p. 87).

Os estudos efectuados no âmbito da “sociogénese” da cognição na criança iniciaram-se nos anos 20 e 30 nos EUA, na Suíça e na União Soviética, focando a correlação entre “interacção social” e “desenvolvimento intelectual”, e colocando em evidência a hipótese de que “a interacção entre dois indivíduos fornece uma base para a construção do pensamento simbólico” (Doise & Mugny, 1981, p.29).

O objectivo da investigação neo-piagetiana foi estudar experimentalmente os efeitos da interacção social (variável independente) no desenvolvimento cognitivo (variável dependente), mostrando que existe uma efectiva correlação entre as duas variáveis. Desde tenra idade, a criança estabelecia uma interacção social com os primeiros indivíduos que a rodeavam, logo o desenvolvimento social e cognitivo acontecia nos primeiros meses e resultava do meio no qual estava inserida, sendo aquele transposto para a sala de aula quando a criança iniciava a sua vida escolar.

Com efeito, já Piaget tinha estudado anteriormente as relações estabelecidas na sala de aula, mas a Escola de Genebra (Doise, Deschamps, & Mugny, 1980; Doise & Mygny, 1981; Mugny & Pérez, 1988) lança a superioridade do trabalho cooperativo afirmando que este tem a ver com “a necessidade de uma confrontação entre pontos de vista moderadamente divergentes”, confrontação esta que se traduzirá num *conflito sócio-cognitivo* que é “o motor do progresso intelectual” (Ovejero-Bernal, 1990, p. 67). Para além destas investigações, outros estudos que analisaram a metodologia em grupo e em díades demonstraram que as crianças armazenam mais informação quando têm oportunidade de discussão do que intervindo sozinhas no processo de aprendizagem (Greenstock & Pipe, 1997, p. 478).

O aprofundamento dos estudos piagetianos levou à adopção de instrumentos adequados para trabalhar a hipótese do *conflito cognitivo* como meio de aquisição e utilização do conhecimento. Os neo-piagetianos mostraram a importância de sentar os alunos lado a lado e de os conduzir a descobrirem o que se pretende que eles saibam, facilitando assim os seus desempenhos. Segundo Doise et al. (1980), “a interacção social é um lugar privilegiado de desenvolvimento cognitivo” (p. 243). Os neo-piagetianos assinalam as concepções construtivista e interaccionista do desenvolvimento como a génese das estruturas cognitivas do indivíduo. Não se trata de uma apropriação passiva do exterior, mas de uma actividade cognitiva estruturante que

os indivíduos efectuam através de coordenações *interindividuais* (Mugny & Pérez, 1988; Ovejero-Bernal, 1990).

Trata-se de um processo que deverá ser estudado numa perspectiva psicossociológica, pois saímos do individualismo epistemológico de Piaget para institucionalizar a “epistemologia do social” (Ovejero-Bernal, 1990, p. 102), na qual “a inteligência é sobretudo definida como a capacidade de adaptação a um ambiente” (Doise & Mugny, 1981, p.27) e, neste sentido, ela está intrinsecamente aliada ao social. Este ambiente social facultará os estímulos necessários ao desenvolvimento cognitivo e à resolução de problemas, não só escolares como também aplicados à vida social. Esta perspectiva tem como alvo principal ajustar o indivíduo ao meio ambiente físico, integrá-lo de forma harmoniosa no meio social que é, por sinal, o palco de actuação do ser humano e ainda valorizar as experiências porque, segundo Neuenschwander (2002), estas vão “para além do seu conteúdo imediato e não podem ser interpretadas como acontecimentos individuais” (p. 36).

Como vimos, a partir das décadas de 70 e 80, investigadores neo-piagetianos estudam a aprendizagem dos jovens muito para além das características individuais, psicológicas ou biológicas que invariavelmente lhes estão subjacentes, para se concentrarem nos benefícios das interacções sociais e nas confrontações cognitivas que daí derivam. A evolução cognitiva realiza-se com maior pujança em situações sociais que promovam um “conflito sócio-cognitivo” (Doise et al., 1980, p.252), no qual os sujeitos em interacção se encontrem confrontados com um problema e, consequentemente, com a sua resolução. Carugati e Mugny (1988), Gilly (1988), Gilly, Blaye e Roux (1988) e Mugny e Pérez (1988) foram alguns dos teóricos que desenvolveram esta teoria.

Após alguns estudos efectuados com crianças dos 3/5 aos 11/12 anos, estes investigadores verificaram que a hipótese era tanto ou mais credível num trabalho realizado a pares, no qual as mesmas tinham oportunidade para interagir. Através desse trabalho colaborativo e interactivo, de natureza conflito-cognitiva, rentabilizar-se-iam as capacidades dos alunos, estimulava-se a “criatividade, a reflexão e o espírito crítico” (Carugati & Mugny, 1988, p.80), competências essenciais a serem desenvolvidas nos alunos deste nível etário e propostas nos programas curriculares.

Enquanto na teoria piagetiana o conflito susceptível de gerar progresso centrava-se nas confrontações entre as acções do sujeito (conflitos *intra-individuais*), os investigadores da década de 70 afirmam que os conflitos *intra-individuais* não são

suficientes para gerar progresso cognitivo e que, em muitas situações, a causa principal de desenvolvimento encontra-se mais nos conflitos *inter-individuais*. A confrontação de ideias entre dois sujeitos permitia uma descentração e uma reconsideração do seu próprio ponto de vista em virtude de estar perante outro ponto de vista.

Doise, Mugny e Perret-Clermont analisaram a estabilidade dos progressos efectuados no método de aprendizagem sócio-cognitivo e os resultados obtidos demonstraram que não estamos perante um “simples efeito de memória”, mas há uma “autêntica reestruturação cognitiva” (Doise & Mugny, 1980, p. 251) que depende em grande medida da forma como os momentos de aprendizagem são estruturados. Por exemplo, no trabalho cooperativo, a existência de diferentes oposições entre os sujeitos cognoscentes é benéfica na busca conjunta para solucionar determinado problema (Gilly et al., 1988). Trata-se de um processo complexo, pois são necessários: a) pré-requisitos sócio-cognitivos, b) atravessar uma fase de interdependência, na qual um sujeito mais activo pode fazer um acompanhamento ao parceiro, ajudando-o a fazer um controlo sobre o seu próprio pensamento e actuação e, por fim, c) uma fase de autonomização que reestrutura cognitivamente o sujeito.

Em Portugal, os estudos sobre trabalho colaborativo começaram a dar os primeiros passos nas últimas décadas e os investigadores procuram saber as suas vantagens em situação de sala de aula (Almeida, 2004; Almeida & César, 2007). Apontam, nomeadamente, o facto de “estimular o contacto e a comunicação entre todos os elementos dos grupos heterogéneos e aumento da auto-estima, [...] permitir desenvolver a capacidade de auto-avaliação e hetero-avaliação do trabalho dos diferentes membros, melhorar as relações afectivas e sociais entre os alunos, e entre estes e os professores” (Ribeiro, 2006, p. 4).

O *Projeto Interação e Conhecimento*, que se desenvolveu de uma forma sustentada a partir de 1996/97 e que teve como principal objectivo o aprofundamento do estudo das interacções sociais no âmbito da Matemática, nomeadamente do trabalho a pares com alunos de várias idades, procurou dar voz aos vários agentes da educação (alunos, professores, pais, etc), bem como “promover a equidade” nos diversos cenários de ensino-aprendizagem e “a criação de espaços/tempos de pensamento e de desenvolvimento de escolas mais inclusivas e interculturais” (Ventura, 2012, p. 355) e requeridas nos tempos de hoje.

Cristo (2008) e Damiani (2008) realizaram estudos no âmbito do trabalho colaborativo em Educação, respectivamente em Portugal e no Brasil, com o objectivo de corroborar a importância destas estratégias em contexto sala de aula. Segundo as investigadoras, embora os múltiplos autores que se debruçam sobre o tema adoptem os termos *cooperação* e *colaboração*, é importante perceber que ambos se distinguem pela questão da negociação.

Quando os alunos trabalham em interacções a pares, há colaboração, pois trabalham juntos, em clima de discussão, negociação e execução, “visando atingir objectivos comuns negociados” (Damiani, 2008, p. 215) entre a díade. Boavida e Ponte (citados em Cristo, 2008, p. 42) defendem uma relação de partilha e cumplicidade durante as interacções, pois neste tipo de trabalho há maior susceptibilidade de haver conflitos. Na cooperação, há uma divisão de tarefas pelo grupo para que haja maior produtividade (Cristo, 2008) e a finalidade não converge obrigatoriamente na negociação, embora todos trabalhem para um objectivo comum.

2.3 – O papel do professor

Estudos efectuados por Doise et al. (1980) demonstraram que há uma “(...) superioridade das *performances* colectivas em relação às das individuais estudadas isoladamente (...)” (p.244) e que há necessidade de uma supervisão. O professor assume aqui um papel relevante, na medida em que deve preparar-se para facilitar as situações de aprendizagem entre sujeitos com diferentes características que interagem entre si. Ele transforma-se naquele que “*is the guide on the side, not the sage on the stage*” (Hertz – Lazarowitz, 1992, p. 77) numa construção conjunta do conhecimento.

Na concretização desta ideia, Bossert (1979) via as actividades propostas em sala de aula como meios susceptíveis de influenciar o desenvolvimento sócio-cognitivo e de moldar comportamentos. Este autor refere ainda que é o professor que deverá impor/deter a maior influência na emergência das interacções, sendo igualmente ele a incentivá-las, propor as actividades, a sua avaliação e a organização dos pares. O clima relacional que está subjacente à realização dessas actividades fica, de alguma forma, ao encargo dos alunos que têm liberdade para reflectir e interceptar o outro com as suas questões e os seus pensamentos. Por outro lado, no trabalho entre pares/interactivo, o

professor assegura-o a partir do momento em que fomenta a responsabilidade dos pares e age como um orientador de escolhas e de veiculação de normas e valores.

A perspectiva do caminho construtivista e interaccionista interliga-se com uma necessidade cada vez mais premente de educar para a autonomia, tão requerida nos tempos de hoje. Segundo Monteiro (1999), essa autonomia não se alcançará sem uma determinada liberdade individual e colectiva na construção do conhecimento, com a certeza de que estamos perante uma “pedagogia do risco, da dúvida e da incerteza, mas também – pelas suas vertentes afectiva, ética e relacional – de confiança, de respeito, de compreensão pelo educando como pessoa integral” (p. 15). Esta questão, de construir o aluno como um todo, foi igualmente debatida por Suchodolski (2000) quando se propôs a analisar a problemática em torno das várias concepções pedagógicas ao longo do tempo. Na sua perspectiva, é necessário defender uma educação/formação que apele à natureza social do homem, pelo que os educadores devem implementar estratégias que envolvam a colaboração entre as crianças.

Para manter um processo de interacção no interior da sala de aula, é necessário maleabilidade na função educativa e fomentar confiança e empatia. Num estudo com adultos/professores em experiências de aulas virtuais, Nogueira e Machado (2009) afirmam que “é difícil aprender com alguém de quem não gostamos” (p. 94), pelo que não basta ser um professor exigente e cientificamente competente, é fundamental criar empatia, atender às preocupações dos alunos, fomentar a motivação e estabelecer contratos sociais. O professor navega num campo de hipóteses e atitudes tantas vezes incertas, mas aliciantes e desafiadoras no que concerne ao processo cognitivo e social e, por isso, é visto por Zabalza (1994) como “o piloto que conduz o navio, tratando de se adequar às condições de navegação, ao estado do mar e às características dos passageiros” (p. 50).

Segundo Cristo (2008), o sucesso da implementação deste tipo de trabalho passa pela capacidade que o professor tem de estabelecer um processo de negociação com os alunos, nomeadamente na implementação de um contracto didáctico (negociação de regras em sala de aula), na orientação da elaboração dos pares, na realização de tarefas que apelem ao poder de argumentação dos alunos e na criação de instrumentos de avaliação adequados a esta prática lectiva e que consigam avaliar o aluno no seu todo, tal como é requerido no currículo nacional.

Parte 2: O Ensino da História: Teorias e Procedimentos

2.1 – “A História é importante!”

“(…) numa Europa movida por rápidas e profundas mudanças sociais, é de vital importância desvendar as atitudes dos jovens em relação à História, em domínios políticos e socialmente tão expressivos como, entre outros, os de identidade, do nacionalismo, da democracia e das migrações.”

(Pais, 1999, p. 4)

As questões da Educação auferidas por um sem número de estudiosos e investigadores têm sido largamente debatidas ao longo das últimas décadas, estando directamente relacionadas com as mutações económicas, sociais e políticas nacionais e transnacionais, às quais se alia a difusão claramente globalizante das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

A reflexão sobre estas transmutações apela a uma atenção redobrada, principalmente de professores e investigadores, no que respeita à adopção de novos modelos, formas e concepções de entender o espaço-escola, bem como os conceitos de ensino e aprendizagem. Segundo Candeias (2003), “urge criar um novo berço educativo que atente ao reforço das próprias identidades no seio de um novo espaço” (p.22), e que seja indissociável da capacidade de aquisição de aprendizagem e de desenvolvimento de competências que formem para o trabalho e para a cidadania (Tedesco, 2000). Uma tomada de consciência das novas sensibilidades educativas faz-nos olhar para um mundo diferenciado que é necessário entender, acompanhar e eventualmente mudar, pois implica cada vez mais o recrutamento de um público cada vez mais diversificado (Cortesão & Stöer, 2001).

Em 2001, o Ministério da Educação e Ciência [MEC] lançou o Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro sobre a organização e gestão curricular do Ensino Básico, reforçando a componente formativa dos alunos com a introdução de uma nova expressão, “*competências gerais e essenciais*”, que nos remetia para o desenvolvimento integral dos alunos. O documento serviu para clarificar questões relativas à avaliação, aprendizagens, capacidades e atitudes que se desejava que os alunos viessem a desenvolver, com vista a facilitar a adaptação dos saberes à vida prática. Seria dado um

reforço dos “saberes em uso” ou “saberes em acção”, em detrimento do “saber” encerrado em si (Henriques, 2005).

O objectivo seria atribuir um significado prático e inteligível às várias áreas do saber (disciplinas), para que se tornassem meios úteis à formação de cidadãos autónomos, participativos, responsáveis e fazedores de uma vivência cívica e cultural. Neste sentido, seria importante dar maior ênfase ao descortinar do pensamento dos jovens relativamente a cada área disciplinar com a aposta de uma *valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida*². Com as alterações produzidas pelo Decreto-Lei n.º 94/2011, de 3 de Agosto, permanecem as mesmas necessidades, com a revalorização das TIC em todo este processo. Assim, torna-se competente o aluno que consegue utilizar o seu saber para se integrar na vida activa.

A História, pelas suas componentes específicas³, aliada a estratégias de ensino que possam ir ao encontro de tais objectivos, adquire, segundo Mattoso (2001), “o estatuto de uma disciplina verdadeiramente útil, para não dizer indispensável, à vida do homem em sociedade” (p. 228). Este *rende voir* com o passado é fundamental, porque tem a ver com a sobrevivência do cidadão enquanto ser autónomo e responsável, enquanto membro participativo e activo numa sociedade em mutação permanente.

A Educação Histórica será tanto mais importante se através dela compreendermos o mundo actual, agindo sobre ele de forma responsável. A História servirá para se pensar melhor, compreender mais e facilitar a autonomia num mundo que exige cada vez mais a aplicação de competências adquiridas, pois “(...) prepara para considerar questões complexas” (Mattoso, 2006, p.12).

No congresso internacional que se realizou na Universidade de Coimbra, em Julho de 2012, subordinado ao tema “A História é importante!”, os oradores procuraram debater esta questão. Quando questionado sobre *História: Saber ou Ciência?*, F. Catroga (comunicação pessoal, Julho 12, 2007) afirmava que a capacidade de prever, esboçar tendências e ideias foi primeiramente revista no pensamento histórico do que nas Ciências da Natureza, por isso, “ela [História] é mestra da vida”. A componente social e de multiperspectiva oferecida pela História permite assim uma visão mais

² Decreto – Lei N.º 6/2001 de 18 de Janeiro, Art.º 3 sobre os Princípios Orientadores, alínea h).

³ O referido documento contempla três núcleos fundamentais que estruturam o “saber histórico”, a saber: a) Tratamento da Informação/Utilização de Fontes, b) Compreensão Histórica e c) Comunicação em História. (Henriques, 2005).

aberta ao mundo, tornando a ideia de futuro mais presente que a própria ideia de presente.

Não obstante, ter-se verificado uma crescente reivindicação da institucionalização do ensino da História subjacente a uma necessidade politizada desse ensino nos séculos XIX e XX, a historiografia foi reforçando um modelo de aproximação ao método científico. Inerente ao alargamento de uma visão histórica epistemologicamente construída, houve necessidade de escolher um método próprio, já que o caminho histórico era também ele muito peculiar. Investigadores e professores continuam hoje a popularizar uma autonomia histórica, do ponto de vista epistémico, que embora crie discordâncias, não consegue relativizar a sua significância no mundo actual. As memórias deverão ser empreendidas por uma autonomização do ofício do historiador, entenda-se aquele que ensina e procura saber, para que o “fazer recordar” consiga dar “futuros ao passado” (F. Catroga, comunicação pessoal, Julho 12, 2007).

Ao se debater a problemática entre “história ensinada e história investigada”, J. P. A. Nunes (comunicação pessoal, Julho 12, 2007) afirmava que os professores podem ser vistos como “cientistas” que continuamente devem empreender o esforço de aliar técnicas, modelos e métodos, no sentido de fornecer ferramentas para a construção de um saber histórico que analise a realidade emergente e transitória. Perante estas características, a História assume-se como uma ciência, na medida em que é um esforço de aproximação à objectividade.

Para R. Bebiano (comunicação pessoal, Julho 12, 2007), a articulação do conhecimento histórico com as sucessivas mudanças traduz-se num papel formativo e de esclarecimento cívico de primeira instância ao nível de *literacia histórica*. Actualmente, o ensino da História compreende o ensino da “história do tempo presente” (na qual o investigador conseguiu encontrar três dimensões: a *epocal*, a *aberta* e a *arqueológica*), tendo esse ensino uma vertente mais específica, com uma visão multifacetada dos que se empenham em interpretá-la, uma vez que “o conhecimento do presente é certo de movimento”, como o próprio afirmou. Tendo presente as “novas histórias” que surgem, a do *presente*, a *coetânea*, a *imediata*, a *recente*, a *actual*, a *corrente* ou a *vivida*, há uma crescente necessidade de estruturar novas formas/estratégias de encarar e de trabalhar a História que permitam ir ao encontro da sua compreensão e de desenvolver uma enriquecedora consciência histórica, até porque a avalanche de informação a que hoje temos acesso pode não permitir uma memorização a longo prazo dos conteúdos nela contidos.

Numa visão claramente inovadora e positiva, J. Ramos de Carvalho (comunicação pessoal, Julho 12, 2007) evidenciou a salutar união entre o avanço das novas tecnologias e a difusão avassaladora de conteúdos que, por sua vez, conduzem a um actual fenómeno de consumo histórico nunca antes visto, afastando talvez o falso mito de que a História está em “desuso”. Estando as TIC aliadas a um complexo processo de difusão e conexão de saberes, o saber histórico terá aqui um papel fundamental de abertura intelectual e de crescimento de um determinado nível de competências no âmbito das tecnologias.

A História assume-se cada vez mais como um saber utilitário e utilizável, na medida em que abraça a pesquisa, a análise, a discussão e a interpretação de “informação” e conhecimentos. Esta técnica, que é “esmagadoramente histórica”, como afirmou o conferencista, quando introduzida na sala de aula e aliada às novas tecnologias, fomenta, sem se tornar trivial, o desafio de aumentar a capacidade de utilização de ferramentas que permitem exprimir ideias mais complexas e mais aprofundadas, ou seja, permitem construir História.

2.2 – O ensino da História na senda do construtivismo

“Não há uma história verdadeira do passado, mas uma multiplicidade de histórias complementares, desafiadoras e contraditórias”

(Lee, 2001, p. 1)

O campo de investigação do Ensino de História tem vindo a destacar-se em diversos países: na Inglaterra com Lee (2004, 2006); no Canadá com Seixas (2002); Barton (2001) e McCully (2001; 2005) nos EUA e na Irlanda; no Brasil com Schmidt e Garcia (2006), em Portugal com Barca (2000; 2001a; 2001b; 2006; 2007), Gago (2007), Magalhães (2007) e Castro (2003, 2007). Nas últimas décadas, estes estudos baseados nas teorias sócio-construtivistas centraram-se na observação da sala de aula e de contextos socializantes, nos quais a construção de aprendizagens revelou-se um factor significativo na Educação Histórica.

Se pensarmos nas constantes mudanças em termos educativos, no espaço escola e nas propostas educacionais, as tomadas de decisão deverão ser ambiciosas sempre que coloquem a tónica na “promoção do pensamento selectivo e criador” (Barca, 2001a, p. 38) e aqui o Ensino da História tem uma obrigação acrescida. A investigação na

Educação Histórica procura assim dar ênfase ao pensamento dos alunos, no sentido de compreender “a lógica da História”, partindo de dois pólos fundamentais no ensino da disciplina – “a natureza do conhecimento histórico (epistemologia)” e a “natureza das aprendizagens”, com o apoio da Psicologia Construtivista (Castro, 2007, p.45). Segundo Brickley, Tawton e Devon (2001), o debate sobre a natureza da interpretação do conhecimento histórico, que tem vindo a realizar-se desde há 40 anos entre historiadores clássicos e pós-modernos numa perspectiva construtivista, assume-se cada vez mais importante, uma vez que o ceticismo e o questionamento são amplamente aceites em todas as formas de conhecimento, e a história não deve ser excepção.

Nos anos 70, iniciou-se em Inglaterra uma linha de investigação sobre o pensamento histórico dos alunos, que se demarcou da ideia de que os estádios de desenvolvimento piagetianos seriam necessariamente fundamentais para a compreensão e progressão desse saber. Os investigadores Hallam e Peel (citados em Barca, 2000) procuraram saber em que idade é que os alunos poderiam aprender História e raciocinar historicamente. Este questionamento surgiu numa altura em que se debatia a manutenção da História como disciplina autónoma no currículo nacional, levando os investigadores a salientar a influência da interacção social na maturação e progressão do pensamento, bem como a necessidade de “um ensino adequado na aceleração de cada estágio sequencial” (Hallam citado em Barca, 2000, p. 24).

Na mesma linha de pensamento, e preocupados em perceber a capacidade dos alunos para avaliarem fontes históricas e a partir delas reconhecerem conceitos-chave, outros estudos desenvolveram-se com Lee et al. (1996a, 1996b). Os investigadores iniciaram então a exploração das ideias dos alunos sobre “a natureza da História” (ideias ou conceitos de *segunda ordem*, tais como interpretação de fontes, narrativa, causa, significância, tempo, etc), indo mais além do que saber apenas sobre o *pensamento histórico substantivo* (conteúdos). Concluiu-se que “a compreensão dos métodos, lógica e perspectivas da História por parte dos alunos pode ser significativamente aumentada” (Shemilt citado em Barca, 2000, p. 27), não dependendo unicamente do estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra, mas de variáveis, entre outras, como a abordagem realizada aos conteúdos programáticos e as estratégias de ensino utilizadas no desenvolvimento dessa compreensão.

O conceito de “progressão” das ideias históricas dos alunos, que se afasta da noção de agregação de informação substantiva, influenciado pela interacção social, tornou-se uma variável significativa no desenvolvimento do pensamento histórico dos

alunos (Barca, 2000; Gago, 2007). Para fazer um mapa da progressão histórica dos alunos, era necessário ter em atenção o que eles aprendiam, como o faziam e o que era essencial saber para lidar com o presente. A escola inglesa encontrou níveis de progressão do entendimento histórico dos alunos que iam desde uma ideia histórica fragmentada, passando por uma compreensão mais alargada das situações, um conhecimento estereotipado, uma relação causal, tendo em conta as vivências quotidianas, até se atingir uma compreensão histórica mais contextualizada e alargada. (Lee et al., 1996b).

Comummente se afirma, de forma um tanto simplista, que a História se baseia em saber o que aconteceu no passado, mas segundo o investigador inglês Peter Lee (2001), ter consciência histórica, ou ser historicamente competente, envolve um processo mais complexo. Para este investigador, é necessário fazer a distinção entre *ideias/conceitos substantivos* (conteúdos) e *conceitos de segunda ordem* (explicação, causas, evidência histórica, argumento histórico, tempo, interpretações, etc), sendo estes fundamentais para a evolução das ideias históricas dos adolescentes. Por seu turno, é ainda fundamental aceitar o facto de que, numa explicação histórica, há vários factores e interpretações a ter em conta e dos quais é necessário partir. Segundo Schmidt e Garcia (2008) o esforço de compreensão histórica já está em evidência quando se procura explicar o passado à luz das experiências pessoais de cada um.

Nos seus trabalhos e investigações (Barca 1995, 2006; Gago, 2007; Lee, 2001, 2004; Lee et al., 1996a, 1996b), os autores afirmam que o passado não pode ser “dado” como algo acabado, é preciso trabalhá-lo e não há um só caminho para esse processo, uma vez que, partindo da análise de diversificadas fontes históricas, encontramos um confronto de ideias baseadas em diferentes versões do passado. Segundo Cooper (2006), as crianças constroem muitas imagens sobre o passado, mas é importante considerar as diferentes versões.

O projecto *CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches 7-14)*, dividido em quatro fases, pretendeu investigar que ideias de *segunda ordem* eram concebidas por crianças e adolescentes. A primeira fase da investigação envolveu respostas coligidas de 320 crianças e adolescentes entre os 7 e os 14 anos, através de “pencil-and-paper tasks” (Lee et al., 1996b, p.172). Foram utilizadas ainda entrevistas, questionários, vídeo gravações e tarefas escritas realizadas em grupos de três para melhor se investigar as ideias dos jovens e os níveis de progressão histórica

evidenciados nas respostas. Numa última fase, o estudo foi alargado a crianças de 3 anos, às quais se realizaram entrevistas.

O projecto forneceu as primeiras *ideias tácitas* (entendam-se as ideias prévias que os alunos trazem para a sala de aula provenientes do contexto social e cultural no qual estão inseridos) dos estudantes sobre a natureza do saber histórico e as primeiras categorizações relativamente à progressão histórica das suas ideias. A investigação analisou ainda as ideias dos alunos sobre diferentes versões do mesmo conteúdo. Os resultados mostraram que alunos de diferentes idades evidenciam pensamento histórico, que conseguem compreender e explicar o passado e que este processo tem um método próprio, que assenta na análise e cruzamento de fontes. Não obstante alguns alunos tenderem a associar a História a uma “compilação de informação” (Lee, Dickinson, Ashby & Chau, 2001, p. 14), há um claro reconhecimento que diferentes argumentos históricos pressupõem tratamento específico e que as versões do passado não são necessariamente cópias desse passado, pelo que devem passar pelo filtro da interpretação. Verificou-se que alunos com 12 anos (nível do 6.º ano de escolaridade em Portugal) trabalham com ideias que vão para além da simples transmissão de informação, sendo possível superar a sensação/ideia de uma história impossível “porque ninguém esteve lá para ver” ou “isso já foi há tanto tempo!”, como costumam referir.

Na área da cognição histórica, os investigadores têm vindo a elaborar algumas considerações sobre *literacia histórica* (Barca, 2006; Barca et al., 2004; Castro, 2007; Gago, 2007 & Lee, 2006) relativamente às ideias dos estudantes sobre a disciplina de História e do modo como estes entendem o passado e o relacionam com o futuro, numa perspectiva meta-histórica. Segundo Barca (2001a), “para se conhecer o saber histórico do aluno, não interessa medir a recitação mecânica deste ou daquele tema, mas compreender os processos, tipos e níveis de interpretação, descrição e explicação de uma determinada situação passada sobre qual os alunos se debruçam.” (p. 41). Para Lee (2006), é necessário que os alunos saibam História, mas é fundamental que se encontre que tipo de conhecimento é que se deseja que eles saibam, e isso passa pelo desenvolvimento de uma consciência histórica que tem em conta o contexto social e os interesses quotidianos de cada um. São os “nossos interesses que dirigem a nossa compreensão histórica, a qual, por sua vez, permite que nos orientemos no tempo” (Lee, 2006, p. 135) e nos identifiquemos com determinada cultura e marco históricos.

Lee (2006) referiu que noutras investigações, muitos alunos têm a ideia de que “há somente uma descrição verdadeira do passado” (p. 137) e determinadas

“convenções tomadas como a história verdadeira são tidas como certas” (p.138). Outros desconfiam da História e dos acontecimentos passados, porque simplesmente afirmam que não estiveram lá para ver, e por isso, nada é certo. Há ainda uma dificuldade em contextualizar acontecimentos. Neste sentido, os professores deverão ter presente o sentido da multidimensionalidade da natureza dos acontecimentos históricos, para que possam desenvolver nos alunos a ideia que a comparação entre fontes facilita a empatia histórica, tornando-os mais confiantes nos seus conhecimentos e nas suas capacidades.

No Norte da Irlanda, as referências ao passado são uma constante para justificar posições presentes e recriar o sentido de identidade, principalmente no seio familiar e na cultura regional. Contudo, a História elaborada na escola alia-se a um currículo que pretende ir ao encontro dos jovens, num apelo constante a um tratamento complexo e sistemático da história regional. Os meios desta concretização passam pelo reconhecimento de diferentes interpretações do passado e por basear as suas explicações numa evidência implícita nas fontes.

Barton e McCully (2005) referem que, desde muito novos, os alunos apresentam ideias sobre a razão de se estudar História e percebem que esta poderá fornecer novas perspectivas, bem como proporcionar o desenvolvimento de competências. Estes investigadores pretenderam saber se os alunos transferiam o seu conhecimento histórico familiar e local para a situação de sala de aula. A amostra compreendeu um total de 253 alunos (11 – 14 anos) que se agruparam em díades ou grupos de três. A tarefa consistiu em escolherem imagens históricas com as quais se identificavam e discuti-las entre si, visto que segundo os autores “as pessoas não aprendem isoladamente e com informação descontextualizada” (Barton & McCully, 2005, p. 2). A investigação veio demonstrar que os alunos tinham a sua própria perspectiva histórica, pois lidavam constantemente com o passado legado pela família e tradições comunitárias, embora reconhecessem que a escola lhes “providenciava uma visão do passado multiperspectivada” (Barton & McCully, 2005, p. 8). Contudo, continuava a ser pouco claro para estes alunos como esse conhecimento influenciava as suas vidas e o modo como os poderia orientar no seu dia-a-dia.

Barton (2001) realizou um estudo comparativo entre Norte da Irlanda e EUA relativamente ao entendimento que os alunos tinham da *evidência histórica*. Nos EUA, a ênfase curricular era colocada na aprendizagem de explicações do passado/estórias em detrimento de perceber o como ou o porquê. A amostra compreendeu alunos entre os 6 e os 12 anos. Quando confrontados com a questão sobre a proveniência da informação, os

alunos, principalmente os americanos, apontaram a transmissão oral como a principal fonte sobre o passado. Outros referiram ainda os conhecimentos dos professores e os livros, sendo estes vistos como a súmula da tradi     oral ou elaborados a partir de outros. Foi-lhes ainda perguntado se o modo como os seus pais e avós tiveram acesso    informa     teria sido o mesmo. Embora referissem que não, a justifica     baseou-se novamente na dinâmica da tradi     oral e no facto de esta ser adulterada aos longo dos tempos até chegar a eles.

Os alunos do Norte da Irlanda referiram-se com mais frequência aos aspectos arqueológicos como meios de reconstru     do passado, e que aprendiam através destas fontes compreendendo a sua proveniência. Nos EUA, os alunos aprendiam a História na escola baseada em contos/estórias, focando-se essencialmente nos conteúdos dessas narrativas, e não no modo como se alcançou esse conhecimento do passado. Na Irlanda havia um reconhecimento de outras fontes de informa     que podiam ser utilizadas como evidências, quando acompanhadas de questões históricas, facilitando uma “história crítica robusta” (Seixas, Fromowitz & Hill, 2002, p. 5).

Ao debater *The Purposes of Teaching Canadian History*, o investigador canadiano Seixas (2002) denuncia uma certa confusão emergente entre História e mito, daí a necessidade de uma “história crítica”, susceptível de favorecer um discurso que atente às várias perspectivas e que se baseie na “evidência e na argumenta    ” (p. 1). Os alunos necessitam de ser conduzidos na oportunidade de poderem confrontar dimensões, perspectivas, interpretações e vários significados do passado, porque é esse o confronto com o qual se debatem na sua vida quotidiana.

O autor evidencia um crescente interesse e consumo do passado histórico através dos *media* e das TIC, e aponta, entre outros aspectos, o multiculturalismo ou o revivalismo de antigos regimes na busca de equacionar uma história local com a central (Estatal) ou o fen  meno de globaliza    , como meios que encurtam distâncias e que unem “histórias” de diferentes culturas e de diferentes povos. No contexto escola,    necessário perceber que tipo de História deverá ser trabalhada que melhor se alie ao entendimento do presente e do futuro. Aos professores   -lhes solicitado, por uma sociedade complexificada, multicultural e em constante muta    , que dotem os alunos de ferramentas históricas coerentes, que ultrapassem o simples saber o que se passou, e que percebam como é que se sabe desse passado e em que é que ele poderá ser útil para um encontro com o presente. No fundo, trata-se de desenvolver a consciência histórica.

O historiador e educador britânico Shemilt (citado em Seixas, 2002) afirmou que os alunos deveriam ser capazes de compreender a variedade de vidas no passado e as múltiplas causas e consequências dos acontecimentos, a natureza do conflito histórico, através da análise das várias interpretações que estão subjacentes ao conhecimento histórico e através das quais se faz a História.

Considerando que alunos e professores necessitam de ser encaminhados na progressão do entendimento histórico, os estudos canadianos têm vindo a centrar-se no conhecimento de ideias de futuros professores, na medida em que estes poderão contribuir para um entendimento mais sofisticado acerca da utilidade da disciplina. Segundo os autores, “a História é produto da evidência baseada na investigação, no diálogo racional e no discurso desapaixonado” (Seixas et al., 2002, p. 44) e de um questionamento que lhe confere o estatuto de saber científico, que é constantemente alvo de análise.

O objectivo foi saber como futuros professores de História trabalhavam as memórias individuais e colectivas. Estes investigadores consideraram que os professores poderiam desenvolver determinadas competências susceptíveis de facilitar o processo de progressão da consciência histórica, ou seja, formular questões que estimulassem a pesquisa/investigação. Os alunos deveriam mostrar aptidão para interrogar os textos, não os aceitando apenas como fontes de informação.

Partindo do pressuposto que o saber histórico deve ter uma correspondência com a vivência social, cultura e quiçá política dos jovens estudantes, um interesse acrescido é dado à didáctica da História. No Brasil, vários projectos têm sido desenvolvidos no âmbito da formação de professores e da construção do “código disciplinar da História” (Schmidt & Garcia, 2005, p. 3) partindo de três princípios fundamentais: o conhecimento sobre o valor da História, o saber histórico em si e as práticas de ensino.

Em parceria com a Universidade do Minho e sob a orientação da professora e investigadora Isabel Barca, investigadores no Brasil iniciaram estudos exploratórios, tais como: “Recriando Histórias de Pinhais e Recriando Histórias de Campina Grande” (Schmidt & Garcia, 2005) e “Ensinar a ensinar a História” (Schmidt & Garcia, 2004) com professores e alunos dos vários níveis de ensino, tendo em vista a formação da consciência histórica, tal como a concebeu Rüsen (citado em Schmidt & Garcia, 2005, p.3). Partindo dos pressupostos rüsenianos de que o aluno não é um ser passivo e de que há necessidade da exploração das ideias tácitas, um outro estudo com licenciados em História focalizou-se num olhar atento da sala de aula e na forma como os professores

leccionavam os conteúdos de História (Schmidt & Garcia, 2006). O projecto envolveu a observação de aulas, a avaliação das ideias tácitas dos alunos e a realização de actividades com vista ao desenvolvimento das competências essenciais da História, numa perspectiva de aula-oficina.

Resulta destes estudos a importância das dinâmicas das interações colaborativas que se desenvolveram no contexto de sala de aula, no qual professores e alunos tiveram oportunidade de se confrontar com vários tipos de materiais (fontes históricas diversas), aprofundar a interpretação sobre os mesmos e proceder à construção de narrativas históricas, ajudando assim ao desenvolvimento, não só das competências históricas essenciais da disciplina, mas também alicerçando a transversalidade de competências úteis à vida em sociedade.

2.2.1 – O caso Português

“O sítio de partida para trabalhar com os alunos na Educação Histórica, é exactamente aquele onde eles se encontram.”

(J. P. A. Nunes, comunicação pessoal, Julho 12, 2007)

Em Portugal, as linhas de investigação construtivista têm apostado, nos últimos 20 anos, no conhecimento da “cognição dos sujeitos que efectivamente operam na aula de História” (Barca, 2001a, p.40), nas estratégias que os alunos constroem, que sentidos é que atribuem ao saber histórico, que concepções têm da evidência histórica, com que frequência utilizam as fontes históricas, bem como as suas ideias *tácitas* sobre conceitos históricos ou as que formam sobre a natureza do conhecimento histórico (Monsanto, 2004; Simão, 2007). Alves (2011) procurou dar resposta à questão: *É possível aprender História com sentido para a vida?*, num estudo que envolveu alunos portugueses e brasileiros, encontrando níveis/perfis de compreensão histórica que dão forma a uma consciência histórica moderna. Tal como noutros países, os estudos centram-se ainda nas concepções que os professores manifestam da História e nas suas práticas pedagógicas (Alves, 2007).

Partindo do princípio de que a “lição da História, numa sociedade plural, não está em impor uma conclusão única sobre o passado” (Barca & Gago, 2001, p. 255), mas em atender a diversas perspectivas e versões, Barca e Gago (2001) realizaram um

estudo que compreendeu uma amostra de 83 alunos do 6.º ano de escolaridade de uma escola da periferia de Braga, entre os 10 e 12 anos, e propuseram-se a investigar “os níveis de argumentação” (p. 239) que estes alunos apresentavam sobre a política colonial antes do 25 de Abril, através da análise de quatro fontes históricas primárias com versões diferentes do mesmo conteúdo.

Após a recolha de dados, fez-se uma análise qualitativa e procedeu-se a uma categorização axial, identificando-se quatro perfis de concepções históricas apresentadas por estes alunos. Numa primeira categoria, a que as autoras chamaram de “*fragmentos*”, os alunos apenas captavam fragmentos da informação, utilizando por vezes frases dos textos com falhas que impediam a compreensão e o entendimento das mensagens. No segundo perfil, os alunos mostraram uma “*compreensão global*” dos assuntos, relacionaram fontes e estas com os respectivos autores, citando e reformulando informação, tomando o ponto de vista de um autor, embora não conseguissem justificar as situações históricas. Num terceiro perfil, havia uma “*opinião emergente*”, um entendimento e uma reformulação da informação e relação das fontes de uma forma pessoal. O perfil mais elaborado era o da “*descentração emergente*”, no qual os alunos apresentavam um entendimento das mensagens e reformulavam a informação de forma pessoal e crítica. Ainda são claras as dificuldades na justificação das situações históricas, mas já relacionam as fontes sob um ponto de vista descentrado e objectivo.

Este estudo revelou que jovens com nível etário entre os 10 e 12 anos, a frequentar o 6.º ano de escolaridade, encontravam-se “aptos a compreender fontes históricas com mensagens diversificadas” e que, nalguns dos casos, a descentração dos alunos relativamente à interpretação de fontes apoiava-se nos “conhecimentos [que tinham] da sociedade actual” (Barca & Gago, 2001, p. 253).

A realização deste tipo de investigações vem demonstrar que os alunos operam com conceitos que estão acima das *ideias substantivas* (conteúdo) e que trabalham com um conjunto de ferramentas conceptuais que, não sendo exclusivas da História, é fundamental trazer para a sala de aula. Assim, a investigação propõe um caminho que incentive a exploração de ideias sobre determinados termos/contextos, a utilização de tarefas que apelem à confrontação de ideias e a busca de estratégias pedagógicas susceptíveis de aumentar a progressão do conhecimento histórico dos alunos.

Atendendo ao facto de que a História é uma área do conhecimento que prepara os jovens para a capacidade de formar pontos de vista fundamentados sobre espaço,

tempo, contexto, inferência, interpretação e multicausalidade (J. Castro, comunicação pessoal, Janeiro 6, 2007), professores e investigadores (Barca, 2006; Barca et al., 2004; Castro, 2003; Gago, 2007) têm vindo a trabalhar os conceitos de *literacia e de consciência histórica* junto de alunos e professores numa perspectiva meta-histórica rüseniana.

Com a implementação do Projecto *HiCon – Consciência Histórica, Teoria e Prática I e II*⁴, tem vindo a surgir uma vasta e multifacetada investigação neste campo, para se perceber de que forma o entendimento das ideias de *segunda ordem* (evidência, significância, narrativa, explicitação, identidade e cidadania) servem o propósito de que “a História é relevante para entender o presente e perspectivar o futuro” (Barca et al., 2004, p. 1).

Barca et al. (2004) referiram que alunos universitários, futuros professores de História, raramente explicam de que forma a História influencia as suas vidas. A análise de dados deste estudo mostrou que estes professores apresentam uma única versão generalista do passado, focando essencialmente mutações políticas significativas e estrutura económica, como bases principais para a compreensão desse passado. Tecnologia e industrialização não são factores referidos como impulsionadores de mudança e, por isso, omissos no contributo para o entendimento do presente.

Barca (2006) efectuou outro estudo, também com futuros professores de História, no sentido de perceber como e que tipo de consciência histórica desenvolviam quando confrontados com diferentes versões sobre um determinado conteúdo. Com a análise de dados, a autora encontrou quatro níveis de categorização (1 - *informação*, 2 - *viés*, 3 - *autoria contextualizada* e 4 - *fundamentação objectiva*). A autora reforça a ideia que a investigação deverá encaminhar-se no sentido de perceber como crianças, alunos e estudantes universitários progridem historicamente, alertando para o facto de se “propor, desde cedo, na educação histórica, a exploração de ideias mais elaboradas que o simples repassar de conteúdos substantivos” (p. 108).

Gago (2007) estudou o conceito de *Narrativa Histórica*⁵ e procurou saber se alunos dos 2.º e 3.º Ciclos concebiam diferentes narrativas históricas sobre um mesmo tema, ou seja, que ideias formulavam sobre o facto de existirem várias versões

⁴ Projecto sobre Educação Histórica da Universidade do Minho, aprovado pela FCT e POCTI e participado pelo Fundo Monetário Europeu – FEDER.

⁵ Segundo a autora, entende-se por narrativa histórica “o suporte material da compreensão das acções humanas pelo historiador, é em si mesma explicação, na medida em que tenta responder a questões do ‘como’ e ‘porquê’ existiram as situações do passado em estudo” (Gago, 2007, p. 69).

históricas sobre um mesmo passado. Como técnicas de recolha de dados, foram utilizadas “*pencil-and-paper tasks*” (Lee et al., 1996b, p.172), questionários e entrevistas aos alunos. A partir da análise de dados, recorrendo à *Grounded Theory* de Strauss e Corbin (citados em Cassiani, Calire & Pelá, 1996; Calloway & Knapp, 1995), foram encontrados cinco níveis/perfis de progressão do pensamento histórico relativamente à narrativa histórica (1 - *Estória*; 2 - *Conhecimento Narrativa – Correcta*; 3 - *Diferença – Narrativa Correcta/Mais Completa*; 4 - *Autor – Opinião ou Narrativa Consensual* e 5 - *Natureza – Perspectiva*).

Este estudo veio demonstrar que os alunos conseguem raciocinar sobre a existência de diferentes versões históricas (narrativas) e que reflectem sobre o porquê dessa existência de forma crítica e ponderada, sendo que “não é a idade um factor determinante do grau de elaboração das suas concepções históricas” (Barca, 2007, p. 85). O progresso dependerá, em menor ou maior escala, do nível de questões propostas e das solicitações que são dirigidas aos alunos na análise e cruzamento de fontes.

Carretero (citado em Barbosa, s.d) refere que a promoção do conflito sócio-cognitivo alia-se à necessidade de saber o pensamento prévio que os alunos têm de determinados conceitos (*ideias tácitas*). Segundo Barbosa (s.d), aprender determinado conteúdo significa ter não só a compreensão/significado desse conteúdo, mas também “assimilar o processo/forma como ele se organiza e decorre” (p.10). Daí o caminho construtivista ser visto como um processo activo entre os elementos do processo ensino-aprendizagem que inclui a compreensão, a percepção e a interpretação de determinada informação. O autor estudou o *conhecimento tácito* dos alunos ou *conhecimentos prévios*, ou seja, “o conhecimento que os alunos adquirem antes ou até mesmo depois do contacto com o ensino formal” (Barbosa, s.d., p.10). A construção da aprendizagem parte, por vezes, de raciocínios pouco reflectidos, mas espontâneos, com as lacunas que lhes são inerentes, e que são explorados dentro da sala de aula antes da análise mais complexa (epistemológica e científica) dos conteúdos.

Quando se passa para o campo do *conhecimento tácito substantivo histórico*, as ideias são formadas e reformuladas com base no contexto social, nas influências familiares, na televisão, documentários históricos e visitas de estudo, entre outros. São factores que influenciam de forma determinante o desenvolvimento do conhecimento histórico dos alunos. No seu estudo, Barbosa (s.d) refere-se ao processo no qual se desenvolve o conhecimento histórico dos alunos: 1) uma abordagem às ideias substantivas dos alunos; 2) realização de actividades/tarefas que desenvolvam e

consolidem essas ideias tácitas; 3) reflexão (poderá ser oral) acerca das aprendizagens efectuadas através de uma comparação entre o que os alunos sabem e os conhecimentos que adquirem aquando das mudanças operadas com a ajuda do professor, das tarefas propostas, das estratégias utilizadas e da natureza dos saberes.

Conclui-se que, através da utilização de estratégias que gerem confrontações e que analisem diferentes perspectivas, os alunos desenvolvem as suas competências na construção do conhecimento histórico. Se tivermos em conta que os alunos trazem dos seus meios sociais e das suas experiências determinados conhecimentos que, aliados às aprendizagens na escola, proporcionam uma riqueza de sentidos e percepções que têm em vista a evolução dessas mesmas aprendizagens, propõe-se assim uma História na qual possam criticar, interpretar e comparar fontes sobre o passado. Pereira (2003) reforça a ideia da necessidade de direccionar o ensino da História, partindo das vivências dos alunos, dos *media* e da família, uma vez que esse mundo entra pela sala de aula.

Segundo Barca (2001a) e os estudos analisados neste capítulo, há aprendizagem e envolvimento em raciocínios históricos em contextos concretos, que variam de acordo com a familiaridade com os conteúdos, o discurso entre professor e alunos (metodologias de ensino), a escolha e execução de tarefas e/ou a interacção entre pares (p. 38). Esse envolvimento é passível de sofrer progressão e de ser avaliado sob determinadas categorias que os investigadores encontram na análise das respostas dos alunos.

Uma mudança de atitude perante a disciplina de História e o saber histórico poderá passar pela articulação entre *conteúdos* (ideias substantivas) e *conceitos de segunda ordem* (interpretação, tempo, narrativa, causa, etc). Este debate, que vem sendo trilhado ao longo dos últimos anos, a par das reflexões e investigações sobre Educação, remetem-nos para o campo da formação de professores, amplamente debatido por Nóvoa (1995) em *Profissão Professor*. Os autores dos seis textos que compõem a obra sublinham a importância da formação de professores, não só para que haja maior facilidade em acompanhar as mudanças sociais, mas porque a tarefa que se impõe não pode ser tratada “de ânimo leve”. Com o decorrer dos anos, a rotina poderá conduzir a situações de ruptura e desmotivação, logo é importante que o professor active o seu espírito crítico e interpretativo, mobilizando “o que está dentro e o que está fora da esfera escolar” (Woods, 1995, p.133), numa intenção educativa e de aprendizagem sistemáticas e orientadoras.

A tabela seguinte mostra-nos como se processa a Educação Histórica numa intercepção entre os vectores fundamentais da disciplina e as competências específicas da História.

Da disciplina de História à Educação Histórica

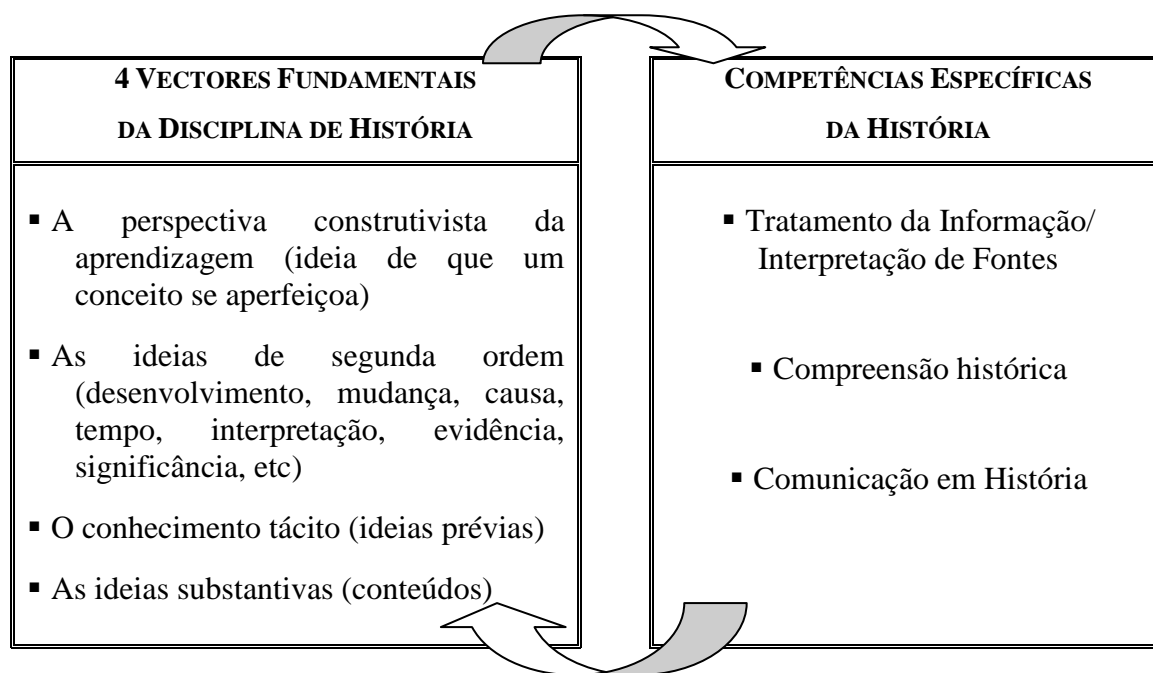


Figura 1: Acção de Formação: “O Ensino da História: Que Futuro?”
(J. Castro, comunicação pessoal, Janeiro 6, 2007)

O conhecimento histórico constrói-se a partir de conceitos com os quais os alunos operam e que estão acima das *ideias substantivas*, ou seja, os alunos trabalham com um conjunto de ideias, conceitos e versões que não são exclusivos da História e que fazem parte do seu quotidiano (*conhecimento tácito*), mas que é necessário trazer para a sala de aula, no sentido de se partir para uma significação histórica mais elaborada. Desenvolver este tipo de capacidades requer, da parte do professor, uma atenção redobrada na elaboração de tarefas em torno de versões e fontes históricas diversificadas (Barca 2001b, p. 39) que suscitem nos alunos a argumentação e debate.

2.3 – Objectivo

As investigações sugerem que um ensino da História mais eficaz deverá contemplar as ideias dos alunos (ideias tácitas), a realização de tarefas e a utilização, por parte do professor, de materiais didácticos que promovam a reflexão, o debate, o confronto de ideias e que originem um processo meta-histórico no qual os alunos possam “construir os seus próprios significados” (Pereira, 2003, p. 46). Trabalhar com a História numa perspectiva de Educação Histórica consiste em ensinar os alunos a trabalhar com informação diversificada de modo crítico, através do desenvolvimento das competências específicas da História, e a perceber que as suas ideias são válidas para se iniciar o caminho de uma nova construção histórica.

É neste sentido que o trabalho a pares, uma vez que promove o confronto de ideias, poderá ser um dos meios facilitadores na obtenção de uma maior consciência sobre o seu trabalho e sobre a História (Lee et al., 1996a, 1996b). Segundo Knight (citado em Pereira, 2003), devem ser fornecidas aos alunos tarefas que coloquem em evidência uma discussão entre diferentes perspectivas sobre determinado assunto na construção do conhecimento histórico.

Posto isto, parecem-nos fundamentais duas questões, que se podem interligar, a partir das quais foi formulada a hipótese deste estudo:

1 – Será possível organizar situações de aprendizagem susceptíveis de estimular os processos cognitivos das crianças/jovens e de estes se adaptarem a questões e a material mais problemático? (Hallam, citado em Barca, 2000, p. 24)

2 – Poderá um trabalho a dois, ou em grupo, no sentido de resolver um problema, permitir às crianças/jovens que interagem retirar benefícios no sentido da construção de novas habilidades cognitivas? (Gilly, 1988, p. 127)

Discutir-se-á neste trabalho o papel que as interacções colaborativas (a pares) poderão realizar nessa compreensão e na evolução desse entendimento histórico. Assim, coloca-se a seguinte hipótese: alunos do 6.º ano de escolaridade, que trabalham colaborativamente (a pares), apresentam melhores desempenhos ao nível do pensamento histórico, do que os que não trabalham deste modo.

CAPÍTULO III: Método

No presente capítulo, o objectivo é descrever o percurso metodológico utilizado na pesquisa e recolha de dados. Segundo Cohen, Manion e Morrison (2007), a metodologia e o *design* da investigação em Ciências da Educação são determinados pelo propósito da investigação, daí nem sempre ser possível e desejável a manutenção de um campo experimental/laboratorial. Assim, foi utilizado o método quase experimental, ou “*compromise design*”, segundo Kerlinger (citado em Cohen et al., 2007, p. 282), uma alternativa aos modelos experimentais, uma vez que não contempla amostras aleatórias.

A pesquisa centrou-se na recolha de dados a partir da aplicação de dois instrumentos a dois grupos-turma. As turmas realizaram duas tarefas escritas – “*paper and pencil tasks*” (Lee et al., 1996b, p.172), sendo uma delas realizada pelos alunos de ambas as turmas, individualmente, e a segunda tarefa realizada também por ambas as turmas, mas de forma colaborativa, a pares.

Segundo Bogdan e Biklen (2003), uma das formas mais representativas da investigação qualitativa prende-se com a *observação do participante*, pois pressupõe que o “investigador se introduza no mundo das pessoas que pretende estudar” (p.16). Assim, embora o estudo diga respeito à análise das argumentações históricas dos alunos obtidas na realização das tarefas escritas, os dois grupos-turma foram testados antes da aplicação dos referidos instrumentos, ou seja, procedeu-se a uma investigação de carácter descritivo, que se baseou num trabalho de campo e de estudo do comportamento dos alunos em causa, através da observação de aulas, com vista a perceber o contexto no qual os alunos desenvolviam as suas aprendizagens como preparação para a realização das tarefas.

Considerou-se importante proceder a uma análise da observação das aulas em ambas as turmas, com o objectivo não só de “descrever os factos e fenómenos ocorridos em determinadas realidades” (Triviños, 1987, p. 110), nomeadamente uma turma que trabalha de forma individual e outra na qual é desenvolvida uma metodologia de trabalho a pares, mas também para proporcionar ao investigador uma nova experiência no campo da investigação em educação.

3.1 – Participantes

Os participantes foram 50 alunos, com aproveitamento escolar médio/razoável, do 6.º ano de escolaridade (2.º Ciclo do Ensino Básico), de ambos os sexos, de duas escolas do mesmo Concelho, da região do Médio Tejo, inseridas numa comunidade urbana com nível sócio-económico médio. A constituição das turmas não obedeceu a critérios, tais como: os bons alunos, os filhos de..., os alunos com mais dificuldades, etc.

A amostra é de conveniência, uma vez que o critério definido para a sua selecção prendeu-se com o facto de uma das turmas já trabalhar a pares e a outra não. Ou seja, ambas as turmas realizaram as suas aprendizagens mediante diferentes estratégias de ensino, nos últimos dois anos. Uma turma constituída por 28 alunos (turma A) que trabalhava de acordo com práticas de trabalho colaborativo, nomeadamente interacções a pares, e uma turma de 22 alunos (turma B) que não trabalhava segundo esta estratégia, entre os 11 e os 15 anos.

Da amostra referida, 21 alunos (75%) são do sexo masculino e 7 (25%) do sexo feminino (turma A). Na turma B, 10 são do sexo masculino (45,5%) e 12 do sexo feminino (54,5%). A média das idades é de 11,68 (turma A) e de 11,41 (turma B), num total de N=11,54. Há 5 alunos repetentes (3 na turma A e 2 na turma B).

3.2 – Instrumentos

Após observação da prática pedagógica e dos alunos compreenderem o objectivo desta investigação, a recolha de dados passou pela realização de tarefas escritas – “*paper and pencil tasks*” (Lee et al., 1996b, p.172).

Como já foi referido, a observação da prática lectiva foi considerada uma etapa relevante para o estudo, no sentido de saber que dinâmica era estabelecida entre os elementos da acção educativa numa perspectiva metodológica do ensino.

Numa primeira fase, houve uma preocupação com a consistência das tarefas e, após pré-selecção de fontes históricas e de questões, foram aplicadas tarefas escritas a um conjunto de alunos (Meichtry, 1992). Neste estudo exploratório, a primeira base empírica que auxiliou na construção de instrumentos adequados ao que se pretendia determinar, foi testada uma população com as mesmas características das turmas do

estudo em causa (6.º ano de escolaridade, ambos os sexos, mesmo nível etário e nível médio de aproveitamento escolar), ou seja, 12 alunos de diferentes turmas (6 alunos de cada turma) que já tinham abordado o tema em causa. O material histórico seleccionado teve em conta o facto de os alunos estarem familiarizados com o tema e deste fazer parte do programa curricular de História e Geografia de Portugal. De um modo geral, os alunos mostram-se motivados e apelativos no que se refere ao estudo do tema em causa.

Desta pré-fase, resultaram os instrumentos/tarefas finais que serviram o propósito do estudo, pois “se queremos que os alunos apropriem conhecimentos científicos, através do trabalho colaborativo, há que desenvolver tarefas que estimulem e facilitem o processo de discussão” (Almeida, 2004, p. 245).

Após a recolha destes primeiros dados, a elaboração das tarefas finais obedeceu aos seguintes critérios:

- a) material/conteúdos históricos relevantes e motivadores – foram apenas seleccionadas fontes escritas e temas considerados interessantes para os alunos;
- b) questões pertinentes que conduzissem à análise e ao cruzamento de fontes;
- c) número de questões.

Os alunos realizaram tarefas que incidiram sobre o tema: “*A acção militar do 5 de Outubro e a queda da Monarquia*”. Uma tarefa a realizar individualmente que abordava o subtema: “*A morte do rei D. Carlos e do príncipe herdeiro D. Luís Filipe*”. Uma tarefa realizada a pares referente ao subtema: “*A queda da Monarquia e a Implantação da República*”. Cada tarefa foi construída com 4 fontes históricas (documentos escritos) e 4 questões. Segundo Coelho e Ferreira (2005), a utilização de fontes/documentos escritos ou iconográficos é fundamental, pois “não existe aula de História que não os tenha” (p.11).

A tabela seguinte é exemplificativa dos instrumentos realizados para a obtenção de dados:

Tabela 1 – Distribuição das fontes e questões pelas tarefas

	Tarefa 1 (individual)	Tarefa 2 (pares)	Total
Fonte escritas	Primárias (2 documentos históricos) Secundárias (2 documentos historiográficos)	Primárias (2 documentos históricos) Secundárias (2 documentos historiográficos)	8
N.º de Questões	4 Questões	4 Questões	8

Tarefa 1 – Tarefa realizada individualmente pelos alunos de ambas as turmas

Tarefa 2 – Tarefa realizada colaborativamente (a pares) pelos alunos de ambas as turmas

As questões foram ainda categorizadas sob dois parâmetros (Barca & Gago, 2001, p. 246):

- a) Reflexão e fundamentação de opinião sobre as fontes e temas propostos;
- b) Abordagem de semelhanças e diferenças de sentido entre as versões produzidas pelos diversos autores das fontes.

O quadro que se segue refere-se à categorização das oito questões elaboradas e distribuídas em ambas as tarefas:

Tabela 2 – Categorização das questões por tarefa

	A) Reflexão e fundamentação de opinião sobre as fontes e temas propostos	B) Semelhanças e diferenças de sentido entre as mensagens produzidas pelos diversos autores
Tarefa 1	Questão 3 Questão 4	Questão 1 Questão 2
Tarefa 2	Questão 1 Questão 3 Questão 4	Questão 2

O trabalho sobre fontes históricas constitui um dos passos determinantes no desenvolvimento da consciência histórica (Lee, 2006; Lee et al., 2001). Segundo Barca (2006), “será desejável que os alunos aprendam, de forma gradual, a comparar e a seleccionar criteriosamente narrativas e fontes diversas sobre um determinado passado” (p. 96). Roldão (1997) aponta igualmente a necessidade dos professores “rentabilizarem didacticamente a forma narrativa” (p.248), pois diz respeito às vivências de cada indivíduo, veiculadas durante anos através da transmissão oral, que não podem ser descuradas quando se trabalha a compreensão histórica. O objectivo é levar os alunos a comparar e a trabalhar sobre os “vários passados” evidenciados, cruzando informação e fundamentando a sua opinião, neste caso, através de uma interpretação de fontes escritas, por vezes contraditórias entre si, para que possam construir e reflectir sobre as suas aprendizagens e sobre o passado histórico.

3.3 – Procedimento

Após a conclusão do tema por parte das professoras, foram entregues aos alunos de ambas as turmas as duas tarefas – tarefa individual e tarefa a pares. A primeira foi realizada de forma individual e a segunda colaborativamente. A realização das tarefas ocorreu no contexto de sala de aula, tendo sido realizada uma explicação prévia do trabalho; foi garantido o anonimato, alertou-se para a necessidade dos alunos realizarem todas as questões e para o facto da realização das tarefas não influenciarem na sua avaliação.

Estas indicações foram consideradas fundamentais no sentido de diminuir a ansiedade dos alunos, a qual poderia comprometer a obtenção de dados. Segundo Lee et al. (2001) e Loos (2004), a ansiedade, aliada a aspectos afectivo-emocionais, poderia influenciar o desempenho dos alunos, nomeadamente nas interacções e na memória, comprometendo assim os resultados finais. A turma A levou mais 15 minutos em relação à turma B para a realização dos mesmos exercícios, em ambas as tarefas. A turma B terminou ambas as tarefas antes do tempo definido (90 minutos) para a sua realização.

Os dados recolhidos foram submetidos a um tratamento estatístico, através da aplicação do *software* SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 19, que compreende um conjunto de ferramentas de tratamento e de análise estatística de dados.

CAPÍTULO IV – Resultados

4.1 – Categorização das respostas dos alunos

Para trabalhar os dados obtidos da aplicação das tarefas individual e a pares, procedeu-se a uma análise de conteúdo e à reunião de elementos que exibiam caracteres comuns (Bardin citado em Machado, Maia e Labegalini, 2007, p. 119).

Com a sistematização e interpretação do conteúdo das mensagens dos alunos (Bardin, 2006), foi possível classificar diferentes categorias/variáveis de progressão dos alunos acerca do seu entendimento histórico em contextos diferentes (trabalho individual e trabalho a pares) que foram colocadas numa escala de 1 a 18 e às quais podemos atribuir um perfil de aluno competente em História (Barca e Gago, 2001a, 2001b; Lee et al., 1996a, 1996b).

Tabela 3 – Tabela de perfis/categorias encontrados

Perfis	Variáveis/Categorias
Informação Fragmentada (IF) De 1 a 5	1 - Não respondem ao que é pedido/resposta errada; 2 - Entendimento restrito das mensagens, como fragmentos da informação; 3 - Utilização de frases do texto por vezes de forma inconsistente, outras com falhas que revelam pouca compreensão do conteúdo da informação; 4 - Dificil reformulação da mensagem e justificação por palavras próprias. A justificação, quando existe, é com expressões retiradas das fontes sem as reformular; 5 - Confusão entre autor e agente histórico/testemunha dos acontecimentos;
Compreensão do conteúdo da informação (CCI) De 6 a 9	6 - Descrição/citação da informação das fontes sem uma reformulação pessoal (a compreensão é condicionada e a informação é descrita); 7 - Tomada do ponto de vista de um só autor ou de um só agente histórico/testemunha relativamente a determinado acontecimento; 8 - Entendimento das crenças e valores das testemunhas sem justificação; 9 - Compreensão da informação sem justificação;
Compreensão	10 - Entendimento global/reformulação da informação; 11 - Reformulação e, por vezes, justificação da informação com opinião pessoal ou com a ajuda de expressões retiradas das fontes; 12 - Reconhecimento de que os agentes históricos agiram à luz das suas crenças e valores;

global da mensagem (CGM)	13 - Relacionamento de fontes (concordantes e discordantes); 14 - Formulação de opinião acerca dos acontecimentos de forma fundamentada, mas ainda a um nível emergente e pendular (opinião emergente - ora com citação/cópia de expressões ora sem esta);
De 10 a 14	
Compreensão histórica emergente (CHE)	15 - Distinções entre “testemunha” e autor da fonte (há maior confiança na testemunha/agente histórico que advém do contexto da produção); 16 - Entendimento alargado da informação e compreensão sobre o contexto histórico que levou a determinado acontecimento – conhecimento aprofundado das crenças e valores; 17 - Atestam a informação com várias fontes/relacionam as fontes com os autores;
De 15 a 18	18 – Evidência de opinião/cunho pessoal alargado com relacionamento de fontes (apontam expressões dos textos integrando informação nova e conhecimentos prévios - <i>tácitos</i>).

A análise estatística que se segue visa sobretudo esclarecer as tendências da população em causa neste estudo, que se centram no entendimento histórico evidenciado por alunos que trabalham de forma individual (turma B) e outros que trabalham de forma colaborativa (turma A), aquando da realização da tarefa individual e da tarefa realizada de modo colaborativo.

4.2 – Análise estatística

Para verificar se os dados obtidos eram compatíveis com a hipótese apresentada, foram utilizados os testes t de *Student* (paramétrico) e coeficiente de correlação não-paramétrico (Spearman).

Numa primeira fase, procedeu-se a uma análise estatística descritiva e inferencial dos dados obtidos na realização de ambas as tarefas e em ambas as turmas, como se pode observar pela Tabela 4. Seguidamente, procedeu-se a uma análise comparativa e inferencial para perceber as diferenças entre a realização das duas tarefas (individual e a pares) dentro de cada turma (A e B) e a progressão dos alunos entre turmas. Utilizou-se ainda o coeficiente *ró* de Spearman para avaliar as correlações entre as diferentes variáveis, uma vez que a amostra do estudo é inferior a cem.

Numa segunda etapa, procedeu-se a uma análise descritiva da observação de aulas.

Tabela 4 – Estatística descritiva das tarefas: tarefa 1 (individual) e tarefa 2 (pares) e teste *t* de *Student* para amostras relacionadas

N = 50								
Tarefas	Valores em falta	Média	Desvio-Padrão	Mínimo	Máximo	t	g.l.	p
Tarefa 1	0	7,22	2,99	1	17	5,67	49	0,00
Tarefa 2	0	9,60	3,11	2	18			
Retenções	5	0,09	0,63	1	3	-		
Idade	0	11,54	0,95	11	15	-		

** A correlação é significativa para $p < 0.01$ (bicaudal)

* A correlação é significativa para $p < 0.05$ (bicaudal)

A tabela apresenta as medidas descritivas dos dados, dimensão *n* de cada amostra, média, desvio-padrão, os valores mínimos e máximos verificados em cada variável e ainda a utilização do teste *t* de *Student* para avaliar as diferenças entre a tarefa 1 e tarefa 2.

Da amostra referida, verificaram-se 5 retenções, sendo 4 observadas na turma A (uma delas repetida) e 1 na turma B. A média de idades é de 11 anos (11,54%), tendo o aluno mais novo 11 anos e o mais velho 15.

Pela análise da tabela, podemos afirmar com 95% de confiança que existem diferenças significativas relativamente à progressão histórica apresentada pelos alunos na realização de tarefas a pares ($p = 0,00$, $p \leq 0.05$).

Com a utilização do teste *t* de *Student*, verificamos que há progressão ao nível da compreensão histórica quando os alunos de ambas as turmas realizam tarefas colaborativamente, num total de 50 respostas.

Tabela 5 – Estatística descritiva das tarefas (individual e a pares) por turmas (A e B) e teste t de Student para amostras independentes

Tarefas	Variáveis	N	Média	Desvio – Padrão	t	g.l.	p
Tarefa 1 (individual)	turma A	28	8,03	3,03	2,27	48	0,03
	turma B	22	6,18	2,64			
Tarefa 2 (pares)	turma A	28	11,00	2,96	4,13	48	0,00
	turma B	22	7,81	2,34			

** A correlação é significativa para $p < 0.01$ (bicaudal)

* A correlação é significativa para $p < 0.05$ (bicaudal)

A tabela apresenta as medidas descritivas dos dados, dimensão n de cada amostra, média, desvio-padrão verificados em cada variável. A mesma apresenta ainda a utilização do teste t de *Student* para avaliar as diferenças entre as turmas, na aplicação das duas tarefas. Os resultados revelam que há diferenças aquando da passagem da realização da tarefa individual para a tarefa a pares, com maior relevância na turma A, a turma experimental.

Tabela 6 – Estatística descritiva das turmas (A e B) por tarefas (individual e pares) e teste t de Student para amostras relacionadas

Turma	Variáveis	N	Média	Desvio – Padrão	t	g.l.	p
Turma A	Tarefa 1	28	8,03	3,03	- 5,17	27	0,00
	Tarefa 2	28	11,00	2,95			
Turma B	Tarefa 1	22	6,18	2,64	- 2,77	21	0,01
	Tarefa 2	22	7,81	2,34			

** A correlação é significativa para $p < 0.01$ (bicaudal)

* A correlação é significativa para $p < 0.05$ (bicaudal)

Esta tabela mostra a diferenças entre as variáveis tarefa 1 e tarefa 2 em cada turma (A e B). Relativamente à turma A, podemos observar que houve uma significativa evolução na progressão do entendimento histórico ($p = 0,00$, $p \leq 0.05$)

entre as variáveis. No que concerne à turma B, os resultados tornam-se mais significativos ($p = 0,01$, $p \leq 0.05$), pelo que pode-se afirmar com 95 % de confiança que houve progressão na realização de trabalho a pares.

Para validar os resultados obtidos, foi calculado o coeficiente não-paramétrico de ρ de *Spearman*, devido à amostra ser reduzida. A tabela seguinte é exemplificativa dos resultados obtidos:

Tabela 7 – Correlações não paramétricas entre as diferentes dimensões estudadas
(Ró de *Spearman* – ρ)

Turma A

		1	2	3
ρ de <i>Spearman</i>	1. Diferença	-	- 0,15	- 0,11
	2. Idade		-	0,53*
	3. Retenções			-

* A correlação é significativa para $p < 0.05$ (bicaudal)

Turma B

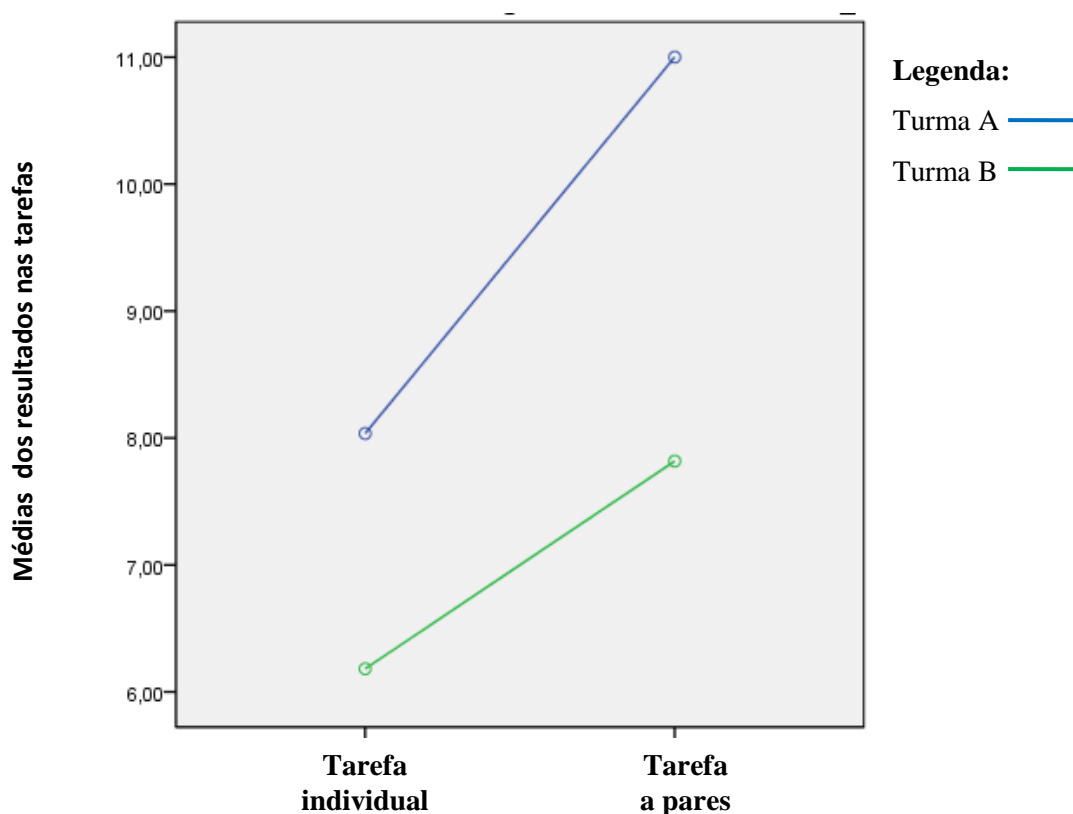
		1	2	3
ρ de <i>Spearman</i>	1. Diferença	-	- 0,17	0,03
	2. Idade		-	0,70*
	3. Retenções			-

* A correlação é significativa para $p < 0.05$ (bicaudal)

Pela observação da Tabela 7, podemos verificar que, das correlações que se estabeleceram, as diferenças não estão relacionadas com a idade ou retenções, tanto na turma A como na turma B. Por outro lado, a idade está relacionada com as retenções, como podemos ver pela análise da turma A ($\rho = 0.53$, $p < 0.05$) e da turma B ($\rho = 0.70$, $p < 0.05$), sendo que os mais velhos apresentam mais retenções.

De seguida, apresenta-se um gráfico que mostra os resultados obtidos nas tarefas individual e a pares, em ambas as turmas:

Figura 2 – *Resultados nas tarefas realizadas individualmente e a pares nas duas turmas*



Quando analisados os resultados da tarefa 1, podemos observar que na turma A, a média ($M=8,03$) situa-se num nível de *compreensão do conteúdo da informação* (CCI) que oscila entre a tomada de um ponto de vista de uma testemunha em relação a determinado acontecimento e o entendimento de crenças e valores dos agentes históricos. Foram ainda evidenciadas respostas em que há um relacionamento das fontes e destas com os autores, num nível de *compreensão histórica emergente* (CHE) – variável máxima observada de 17 nas Questões 2, 3 e 4 ($n=4$ respostas).

Quando passamos à análise da **turma B**, destacam-se com maior relevância as respostas que se situam no limiar entre *informação fragmentada* (IF) e alguma *compreensão do conteúdo da informação* (CCI). Ainda que a variável máxima encontrada tenha sido 14, na qual há uma formulação de opinião acerca dos

acontecimentos de forma fundamentada, mas ainda a um nível emergente e pendular. A média ($M=6,18$) de respostas remete para uma descrição/citação da informação das fontes sem uma reformulação pessoal (a compreensão é condicionada e a informação é descrita).

Relativamente à tarefa 2, verificamos na **turma A**, uma média de respostas ($M=11,00$) com destaque para *compreensão global da mensagem* (CGM), na qual se evidencia uma reformulação do conteúdo da mensagem, uma vez com justificação, outras sem ela, com opinião pessoal ou com a ajuda de expressões retiradas do texto. Verificou-se ainda que há um número significativo de alunos que evidencia um entendimento alargado da informação, que realiza uma contextualização dos acontecimentos e que valoriza o relacionamento de fontes para atestar a informação.

No que se refere às respostas dadas pela **turma B**, o destaque vai para a *compreensão do conteúdo da informação* (CCI), com uma média ($M=7,81$) com mais significância nas respostas que evidenciam a tomada do ponto de vista de um só autor ou de um só agente histórico/testemunha relativamente a determinado acontecimento, mas também um entendimento global da mensagem que já evidencia as crenças e valores das testemunhas, ainda que nem sempre haja justificação. A maior dificuldade prende-se com a justificação das respostas, que é atenuada quando os alunos realizam tarefas a pares, tendo-se verificado o item 17 ($n=2$) na Questão 4, na qual os alunos atestam a informação com várias fontes e as relacionam com os autores.

4.3 – Observação de aulas

A observação das turmas compreendeu quatro aulas; duas de 45 e duas de 90 minutos (em cada turma) aquando da abordagem do tema: *Queda da Monarquia e Implantação da República*.

A recolha de informação baseou-se numa observação dos níveis de comunicação entre professor-aluno(s) e aluno(s)-professor (Mialaret, 2001; Ferreira, 2007), no sentido de se perceber que tipo de comunicação e entendimento eram estabelecidos entre os elementos da acção educativa, num prisma metodológico do ensino.

Apresentam-se de seguida as diferenças observadas, em ambas as turmas.

4.3.1 – Turma A

As aulas observadas na turma A, que trabalha colaborativamente, podem ser divididas em três momentos: a) Exploração das *ideias tácitas* dos alunos; b) Trabalho realizado a pares e c) Discussão das aprendizagens.

Momento a) – Análise do conhecimento das *ideias tácitas* dos alunos

Este é o momento de “captação” de alunos para o tema que irá ser abordado. Numa breve exposição, a docente procedeu a uma retrospectiva do que foi abordado em aulas passadas e apresentou o novo tema.

De seguida, os alunos foram solicitados a realizar um exercício escrito de associação de significados/conceitos. Os mesmos deveriam escrever nos respectivos cadernos diários, individualmente, palavras e/ou expressões que se relacionassem com três conceitos históricos (*República, Revolução e Democracia*).

Num sistema de pergunta-resposta, os alunos expuseram as suas respostas e justificaram as suas escolhas, explorando-se as *ideias tácitas* dos alunos.

Durante o debate/discussão oral entre professora e alunos (duração de 45 minutos), foi possível verificar que os alunos possuíam conhecimentos prévios sobre o tema em causa: “A *Queda da Monarquia e Implantação da República*” e que conseguiam relacioná-los e discuti-los entre si. Seguem-se alguns exemplos:

Exemplo 1

Aluno: [referindo-se à República] – *Stôra, eu escolhi cidadania.*

Prof.: *Então e o que é que tu entendes que isso é?*

Aluno: *Stôra, cidadania tem a ver com os cidadãos, que têm direitos e deveres, podem escolher, e na República isso é possível e na democracia... Na democracia os cidadãos têm direitos e deveres, podem ser livres...*

Prof.: *E o que é ser cidadão?*

Aluno: *Oh stôra é isso que eu disse... é poder escolher à vontade... votar... por exemplo nos ministros que nós queremos para o país...*

Prof.: *Muito bem! Queres dizer então que quando há democracia podemos exercer a cidadania livremente?*

Aluno – *Sim, stôra.*

Prof.: *E hoje, achas que isso existe?*

Aluno: *Sim..., ainda bem que vivemos numa República, se vivêssemos numa Ditadura, isso não podia ser.*

Exemplo 2

Prof.: *Diz lá aqui aos colegas o que é que Renovação tem a ver com Revolução?*

Aluno: [referindo-se à palavra Renovação que associou a Revolução]: *Normalmente, quando há uma Revolução é porque as coisas estão más e querem que elas fiquem melhores, por isso escrevi Renovação. E como tínhamos visto nas outras aulas, o país estava atravessar uma crise, tinha muitos problemas na sociedade e na economia... havia muita falta de dinheiro, era preciso renovar o país.*

Exemplo 3

Prof.: *Paulo, eu quero saber, e os colegas também, por que escolheste Salazar e Ditadura quando pensaste em República?! Ainda não falámos sobre Salazar...*

Aluno: [referindo-se a ter escolhido Salazar e Ditadura associando a República]: *“Sim, eu sei stôra, mas eu disse Salazar porque ele não queria a liberdade e ele pôs uma Ditadura no país... e escolhi Ditadura porque é tudo o que é oposto à República... foi isso que me lembrei...”*

Prof.: *Oposto como?*

Aluno: *Sei lá... (pausa) ... oposto porque não havia liberdade na Ditadura... não sei...*

Com este caminho pedagógico, a professora tentou indagar a natureza do conhecimento prévio destes alunos e o porquê de determinadas respostas, com vista a

perceber não só as ideias que tinham sobre o tema, mas também a sua origem. Mekeowen e Beck (citados em Barbosa, s.d., p. 29) elaboraram um estudo que teve como objectivo indagar as ideias prévias de alunos, também do 6.º ano, relativamente à “*Revolução Americana*”. Constataram que os mesmos já traziam ideias prévias que os ajudavam a entender as mudanças operadas na sociedade, pelo que deveriam ser desenhadas estratégias e tarefas que conduzissem a uma maior construção histórica.

A exploração das ideias dos alunos no contexto escolar conduz a uma possível autonomização na construção dos conhecimentos e na forma como concebem esses saberes, alicerçando uma visão mais objectiva sobre a significância histórica, tornando-os historicamente mais competentes (Castro, 2003; Alves, 2007). Prestar atenção “não só aquilo que os alunos devem saber, mas sobretudo à forma como pensam e aprendem sobre o passado” (Castro, 2003, p.17) é trilhar o caminho da educação histórica que ajuda à compreensão da forma como a disciplina intervém na construção de jovens cívica e socialmente responsáveis.

Momento b) – Trabalho realizado a pares

Depois de proceder à organização dos pares, a professora distribuiu tarefas para os alunos realizarem a pares. Os alunos iniciaram o trabalho colaborativo na primeira aula, analisando vários documentos escritos e iconográficos sobre os antecedentes da *1.ª República*.

Por razões práticas e tendo em vista o tempo lectivo disponível, a professora explicou que dá maior relevância às aulas de 90 minutos para a realização do trabalho colaborativo, uma vez que “*este trabalho requer muito tempo*”, segundo ela.

Enquanto os alunos realizavam as tarefas, a professora deambulava pela sala de aula, ajudando todos os pares que solicitavam a sua ajuda. A docente adoptou a posição de mediadora e orientadora de aprendizagens, tirando dúvidas de interpretação, ajudando a analisar documentos, dando pistas sem fornecer as respostas, ainda que muitas vezes os alunos as tivessem solicitado.

Não obstante a turma já estar iniciada no trabalho a pares desde o ano lectivo transacto, segundo a professora, o mesmo “*só pode ser iniciado se forem explicados aos alunos o seu objectivo e formas de trabalho (as fases)*”.

No decorrer do trabalho realizado pelos alunos, a professora fez alguns alertas à turma, que iam no sentido de os ajudar a trabalhar com o colega do lado e dos mesmos

perceberam a natureza e importância do trabalho que estavam a realizar, nomeadamente:

1 – Os alunos devem tentar realizar as tarefas com a ajuda do colega do lado, evitando recorrer ao professor. Este será apenas solicitado se ambos os elementos da díade não conseguirem encontrar solução;

2 – O trabalho a pares pressupõe uma ajuda conjunta e não o trabalho de um só, enquanto o outro olha, ou espera que o outro faça a tarefa sozinho;

3 – A avaliação dos pares será feita todas as aulas (enquanto os alunos trabalham o professor avalia com instrumentos concebidos para o efeito o desempenho dos alunos).

Momento c): Discussão das aprendizagens

Quando terminou o tempo designado pelo professor para a realização das tarefas, iniciou-se uma discussão do trabalho realizado. Segundo a docente, *os alunos não podem ir para casa sem saberem resultados do que realizaram e por isso é necessário a correcção das respostas ou elaboração das mesmas em conjunto de forma organizada e precisa, ainda mais com este nível etário.*

O professor foi o mediador de um “debate” que começou quando um par foi, aleatoriamente, solicitado a responder a uma determinada questão. Após essa exposição, outro par foi solicitado a comentar, a reformular ou a aditar o que fora dito pelos colegas. O debate foi alargado aos restantes pares que, na maioria dos casos, solicitaram a participação. Sempre que necessário, a professora utilizou o quadro negro para consolidar as intervenções dos alunos e para facilitar a percepção do que foi debatido.

4.3.1.2 – A constituição dos pares

Segundo César, Torres, Caçador e Candeias (1999) e Loos (2004), os critérios de formação dos pares revelam-se importantes para maximizar as potencialidades e o desenvolvimento de cada elemento da díade. Apresentam-se, de seguida, alguns pontos relevantes que influenciaram e determinaram as escolhas efectuadas por estes alunos, quando escolhem um par, as quais foi possível categorizar segundo Loos (2004), ou seja, *o desempenho escolar, a relação de amizade e o comportamento/temperamento.*

Verificou-se que a escolha do parceiro de trabalho é influenciada pelo nível de conhecimento que o mesmo demonstra ter, ou seja, pelo seu desempenho escolar. Assim, 11 alunos (10,7%) preferem trabalhar com um colega que apresente um desempenho escolar médio/alto e/ou exemplar para o resto da turma.

Outro factor que influencia na escolha do parceiro com qual será necessário trabalhar na aula relaciona-se directamente com o grau de proximidade e a relação de amizade que os elementos têm entre si. O mesmo número de alunos 11 (10,7%) prefere trabalhar com o amigo e/ou companheiro, pois considera que assim é mais interessante, e que aprende “mais” e “melhor”.

O comportamento e temperamento (atitudes) demonstrados pelo parceiro são os que menos influenciam na escolha destes alunos, quando decidem com quem querem trabalhar. Apenas 6 alunos (6,4%) afirmam que ser simpático, bem comportado e estar atento dentro e fora da sala de aula, ser visto como “o menino ou a menina da turma” são factores relevantes.

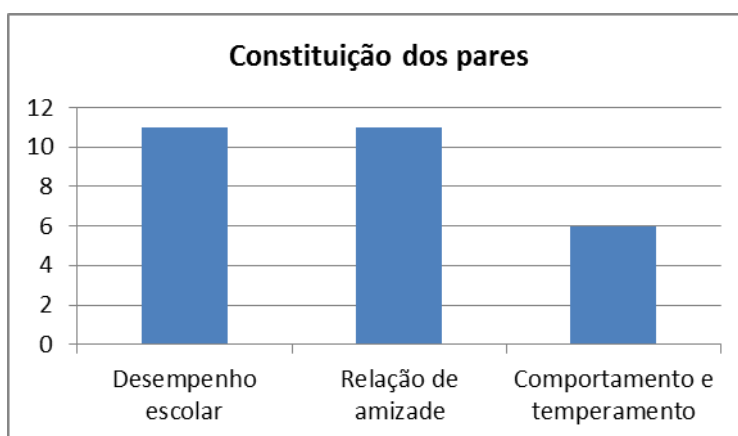


Figura 3: Factores que influenciaram na constituição dos pares

Não obstante a elaboração das díades atender às escolhas e tendências dos alunos, num clima relacional de *contrato didáctico* (César, Loureiro & Rijo, 2000), o professor tem o dever de intervir se essas mesmas escolhas comprometerem de alguma forma o desempenho dos alunos e a concretização do trabalho. Johnson e Johnson (citados em Loos, 2004) afirmam que é necessário ter em conta o nível de heterogeneidade dos participantes para que haja interacção positiva, pelo que o professor deverá intervir nesta constituição, sempre que necessário.

4.3.1.3 – Sobre a qualidade das interacções

Considerou-se igualmente importante analisar a qualidade das interacções observadas ao longo das 4 aulas observadas e nos períodos que os alunos trabalhavam a pares. Foram encontrados três padrões através dos quais os alunos estabelecem as suas interacções e que se baseiam noutros estudos efectuados no âmbito do trabalho colaborativo, nomeadamente, a *liderança partilhada*; a *liderança sem resistência* e a *liderança com resistência* (Loos, 2004).

No modelo de trabalho colaborativo, os alunos trabalham juntos, compartilham ideias, há uma participação equilibrada e estabelece-se um clima amigável entre os parceiros da díade. Neste caso, foram encontrados 8 alunos (28,6 %) que trabalharam num clima de liderança partilhada.

No caso da liderança sem resistência, verifica-se que um dos alunos é mais interveniente na elaboração do trabalho. O seu parceiro procura acompanhar, não se recusa ao trabalho e auxilia quando necessário. Quando o elemento que é mais empreendedor solicita ajuda, esta é fornecida dentro de um clima amigável e de companheirismo. Cerca de 16 alunos (57,1%) trabalham desta forma.

Na situação em que há liderança com resistência, um dos alunos lidera a realização das tarefas desde o seu início. O outro elemento da díade mostra-se constrangido com a situação, não aceita e tenta conquistar espaço de forma competitiva. Por vezes o professor tem de intervir. Tal situação verificou-se com cerca de 4 alunos (14,3 %). O gráfico que se segue é ilustrativo desta situação.

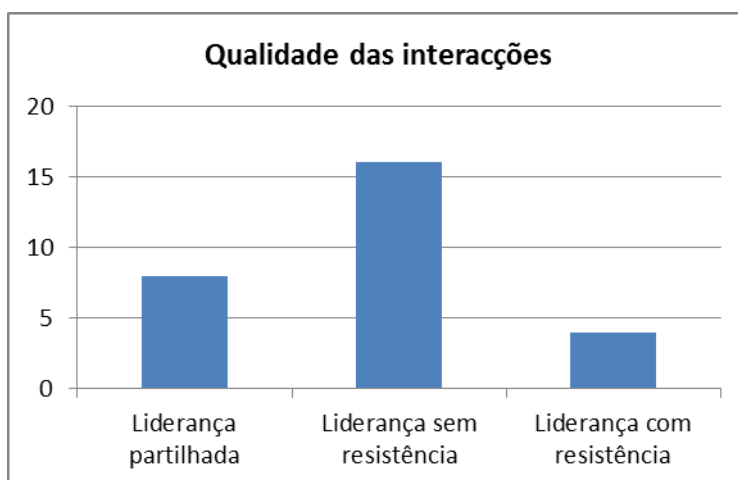


Figura 4: Qualidade das interacções

Podemos observar que, entre os pares, há uma liderança sem resistência evidenciada por cerca de metade dos elementos constituintes das díades, o que nos remete para uma preponderância de um dos elementos que assume a “responsabilidade” do cumprimento do trabalho, sem contudo descurar a colaboração do parceiro.

Vários são os factores que influenciam no desempenho das díades, para além dos anteriormente referidos. A heterogeneidade dos pares, aliada a aspectos como a afectividade e a personalidade dos intervenientes são variáveis que podem influenciar, de forma significativa, o desempenho das interacções. Assim, a professora da turma A refere que *é necessário um conhecimento aprofundado dos alunos que estão à sua frente sob variados pontos de vista, e não somente vê-los como mais um aluno/aluna que estão aqui para saber umas coisas.*

4.3.2 – Turma B

Das aulas observadas na turma B, podemos evidenciar dois momentos: a) Exposição do professor intercalando com técnica de pergunta-resposta e b) Leitura e análise do manual (textos e iconografia).

Numa primeira parte da aula, o processo pedagógico girou em torno do método expositivo e da técnica de pergunta-resposta. A professora iniciou as aulas, reflectindo sobre os temas trabalhados nas aulas transactas e foi explicando aos alunos os conteúdos a tratar. A mesma lançou perguntas no sentido de indagar as *ideias substantivas* dos alunos (ex: *Quem foi o rei que morreu? Como se chamava o seu filho? Quem pretendia mudar o estado do país? Que regime foi implantado? Quando foi implantada a primeira República?*, etc). Perante as questões, os alunos responderam em uníssono, salvo excepções em que as perguntas foram dirigidas a um aluno/a em particular.

Das quatro aulas assistidas, duas reportaram-se à leitura de algumas páginas do manual e respectiva análise de textos e iconografia. Quando os alunos não conseguiam analisar ou responder às questões da professora, esta iniciava uma explicação.

Durante o decorrer das aulas, existiram poucos momentos de pausa susceptíveis de proporcionar a distração dos alunos ou a sua alienação, uma vez que a professora dialogou permanentemente com a turma, principalmente nas aulas de 45 minutos. Contudo, a comunicação professor-aluno(s) atinge cerca de 60% do tempo da aula, centrando-se mais na obtenção de *dados substantivos* do que na exploração das *ideias*

de segunda ordem, sendo os outros 40% do tempo distribuídos entre a actividade comunicacional alunos/aluno-professor.

Prevalece uma interacção vertical, num método marcadamente expositivo que é alternado com a participação dos alunos, quando estes são solicitados a responder às questões lançadas pela professora ou quando têm dúvidas. Por seu turno, os alunos mostraram-se atentos durante a maior parte do tempo das aulas, mas apresentaram uma maior dificuldade de concentração/atenção nas aulas de 90 minutos, mais extensas.

Segundo Weiss (citado em Ferreira 2007), é possível distinguir aqui dois tipos de comunicação entre professor e aluno:

- a) Na turma A, as oportunidades de comunicação são orientadas pela professora que solicita constantemente a participação dos alunos, cedendo-lhes a palavra. O equilíbrio na relação pedagógica é estabelecido com maior acuidade quando os alunos são confrontados com a realização de um trabalho colaborativo, uma vez que este os faz entrar numa comunicação activa, que permite a “regulação do processo de aprendizagem” e a “formação pessoal” (Ferreira, 2007, p. 82)
- b) Por seu turno, podemos verificar a utilização de um método marcadamente expositivo na turma B. O comportamento comunicacional induzido pela professora orienta para “aquisições precisas, ensinadas, controladas, assumindo o aluno um papel passivo” (p. 82) que, segundo Ferreira (2007), impedem o aluno de ter consciência das suas aprendizagens e pode gerar desmotivação.

CAPÍTULO V – Discussão

Verificou-se pela análise das médias dos dados obtidos que há uma maior facilidade em alcançar níveis de entendimento histórico mais sofisticados quando a elaboração de tarefas é realizada em interacção (a pares). Esta evidência constatou-se, não só na abordagem comparativa entre turmas (da turma A e turma B), mas igualmente dentro da própria turma, quando os alunos realizam tarefas individuais e de seguida quando trabalharam de modo colaborativo.

Numa primeira abordagem, verificou-se que a média ($M=7,22$) de respostas na actividade individual é ligeiramente inferior à média de respostas dadas em relação à tarefa realizada a pares ($M=9,60$), em ambas as turmas. Os valores obtidos sobre a progressão do entendimento histórico, também em ambas as turmas, correspondem às expectativas, uma vez que o objectivo deste trabalho foi reforçar a ideia de que os alunos apresentam melhores desempenhos quando realizam tarefas em interacção (a pares).

Quando analisadas as tarefas por turma, verificámos que as turmas se situam num nível de *compreensão do conteúdo da informação* (CCI), embora a turma A apresente uma média ($M=8,03$) relativamente superior à média da turma B ($M=6,18$), na realização de tarefas individuais. A progressão/diferença entre turmas é evidenciada de uma forma mais acentuada, quando as tarefas são realizadas a pares, pelo que a turma A apresenta níveis de argumentação histórica superiores ($M=11,00$) em relação à turma B ($M=7,81$), em situação de interacção.

É interessante verificar que as maiores dificuldades destes alunos, em ambas as turmas, se centram ao nível da justificação das respostas dadas e à confrontação de fontes e destas com os autores. Na maioria dos casos analisados, os alunos demonstraram uma *compreensão do conteúdo da informação* (CCI), mas não dão justificação para as suas escolhas, nomeadamente na turma B. Segundo os investigadores (Pereira, 2003), este obstáculo poderá ser contrariado com a necessidade dos alunos deixarem de ver as fontes como mera informação despojada de sentido, para adoptarem a posição de as entenderem como evidências potencializadoras do desenvolvimento da cognição histórica, estabelecendo-se a diferença entre fontes históricas e fontes historiográficas.

Em relação à análise das turmas por tarefa, verificou-se uma progressão nas duas turmas (turma B – $M=6,18$ para $M=7,81$; turma A – $M=8,03$ para $M=11,00$), embora a

turma A conheça uma progressão mais acentuada do que a turma B, aquando da passagem das tarefas individuais para a realização de tarefas a pares. No caso da turma A, que trabalha de forma colaborativa, implicou a passagem de um nível de *compreensão do conteúdo da informação* (CCI) para um nível de *compreensão global da mensagem* (CGM).

Quando os alunos empreendem uma reformulação da informação com justificação e há um reconhecimento das crenças e valores dos agentes históricos que justificam as suas atitudes naquela época, podemos afirmar que se encontram ao nível da *compreensão global da mensagem* (CGM) e de entendimento histórico. Consequentemente, estes casos tiveram mais significado nos alunos da turma A, aquando da realização de tarefas em colaboração com o outro (a pares). Neste caso, foi interessante evidenciar uma progressão dos alunos em relação aos argumentos históricos que teve a ver com uma maior abordagem realizada às fontes. No caso da turma B, verifica-se igualmente uma relativa progressão do entendimento histórico, quando há uma prática do trabalho colaborativo, ainda que o perfil destes alunos não ultrapasse a *compreensão do conteúdo da informação* (CCI).

É ainda interessante verificar que não há respostas de perfil *informação fragmentada* (IF) na turma A, na tarefa a pares, e também não foram verificadas respostas ao nível da *compreensão histórica emergente* (CHE) na turma B, na realização da tarefa individual, como se pode observar no Anexo 2. Esta constatação vem reforçar a ideia de que os melhores desempenhos ao nível da compreensão histórica advêm de um trabalho colaborativo, independentemente das turmas, uma vez que, quando trabalham sozinhos, os alunos da turma B não conseguem desempenhos ao nível dos observados nos alunos da turma A, e os alunos da turma A, quando trabalham a pares, melhoram significativamente os seus desempenhos.

Segundo Barca (2007), a adopção de metodologias capazes de despertar o questionamento de diferentes fontes sobre o passado por parte dos alunos, ajuda-os a construir o caminho da autonomia e das competências requeridas em História, pelo que “são as leituras que cada um faz do passado, consubstanciadas em narrativas (mais ou menos) históricas, que produzem formas diversas de consciência histórica” (Barca, 2007, p. 28). Neste processo, o professor deverá ser o arquitecto que dirige esta “obra”, empreendendo determinadas estratégias pedagógicas, que os investigadores consideram fundamentais, como sejam a exploração das *ideias tácitas* (como foi mostrado neste

estudo), a colocação de questões problematizadoras e a selecção de tarefas de acordo com as competências a desenvolver.

Aos alunos devem ser dados meios/instrumentos, bem como possibilidades de negociação (Ferreira, 2007), no sentido de fazer valer as suas potencialidades, enquanto seres cognoscentes e participativos no processo de ensino e aprendizagem. Através desta prática constante, a História e o seu ensino poderão ajudar os alunos a pensarem por si e não a dizer o que eles devem pensar.

O caminho da Educação Histórica, aliado a uma perspectiva construtivista, faz-se através de uma abordagem da multiperspectiva, da problematização das fontes no desenvolvimento de competências e da construção de narrativas históricas que possam dar ao presente uma visão do passado na construção de um futuro participativo, criativo e construtivo. É esta a perspectiva que poderá ser desenvolvida nos alunos, se consubstanciada no desenvolvimento de uma consciência histórica, que possa ir ao encontro do gosto pela História e da sua vivência.

5.1 – Conclusões

Este estudo envolveu alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico, do 6.º ano de escolaridade, a frequentar turmas e escolas diferentes, que trabalharam sob estratégias de ensino diferenciadas em contexto escolar (sala de aula).

Perante a hipótese elaborada, ou seja, alunos que trabalham em interacção apresentam melhores desempenhos a nível da cognição histórica em relação a outros que não trabalham desta forma, verificou-se que um clima de relação colaborativa (interacção a pares) proporciona melhores desempenhos e progressos a nível de cognição histórica. Alunos que não estão habituados a trabalhar colaborativamente, no sentido de discutir e encontrar respostas para problemas com os quais se debatem, revelam algumas limitações na aceitação e respeito pela ideia do outro. As dificuldades são depois acrescidas pela forma como expressam o seu pensamento, denotam-se hiatos nas respostas dadas e alguma incongruência de raciocínios, que aliados aos obstáculos na expressão escrita, dificultam a percepção do pensamento histórico evidenciado.

Assim, verificou-se que alunos deste nível etário, quando confrontados com questões problematizadoras e discutidas com outro colega, apresentam ideias históricas mais ou menos elaboradas e que se desenvolvem/progressam à medida que vão sendo

discutidas/debatidas com o outro. Esta atitude empreendedora deverá contar com a colaboração do professor na utilização de metodologias que possam ir ao encontro do desenvolvimento do espírito crítico e avaliativo, da autonomia e das competências que alunos em final do 2.º ciclo devem demonstrar ter apreendido ao longo dos anos.

Apesar do estudo compreender uma amostra limitada, contribui para a reflexão e enriquecimento de outros já efectuados ao nível da Educação Histórica, neste nível etário, e para o estudo da importância da interacção a pares em contexto escolar.

5.2 – Limitações

A investigação no âmbito da Educação e Cognição Históricas centram-se actualmente em perscrutar o pensamento dos jovens acerca de conceitos e ideias históricas, na especificidade da provisoriedade da explicação histórica, na análise da forma como os jovens explicam determinados factos/fenómenos, bem como na forma como essas ideias poderão progredir para níveis mais elaborados de cognição histórica. O presente estudo poderá apresentar-se *a priori* limitativo nos resultados finais, se consideramos a amostra. Efectivamente, uma amostra mais alargada fornecerá dados mais consistentes relativamente à percepção da consciência histórica dos alunos.

Por outro lado, não é possível afirmar com certeza absoluta que a turma B nunca trabalhou a pares e que a turma A trabalhou sempre a pares. No entanto, aquando da observação das aulas em ambas as turmas, e depois na aplicação das tarefas, foi possível perceber que os alunos da turma A apresentaram maior facilidade em trabalhar colaborativamente e que os alunos da turma B tiveram dificuldade na realização do trabalho solicitado, nomeadamente trabalho a pares. Contudo, as turmas analisadas revelaram-se importantes, na medida em que constituem mais um contributo para analisar o pensamento dos jovens desta faixa etária, num contexto metodológico de interacção.

O estudo aqui apresentado vai ao encontro da necessidade de perceber como é que jovens, usualmente vistos como pouco aptos a conceber ideias históricas, as transmitem quando questionados sobre determinadas temáticas. Importante será ainda investigar como é que estes alunos podem progredir na construção do seu pensamento histórico e que níveis de progressão histórica conseguem atingir perante determinados estímulos pedagógicos. A investigação deverá aqui ser alargada com a introdução de

uma metodologia de investigação que questione os alunos acerca das respostas dadas nas tarefas escritas, tal como tem sido feito nos estudos mais recentes.

5.3 – Implicações

O estudo aqui desenvolvido assume-se como mais um contributo para o conhecimento do pensamento de alunos, ao nível da compreensão histórica, com nível etário entre os 11 e 15 anos de idade, bem como das formas como podem aprender e desenvolver os seus conhecimentos históricos nas escolas portuguesas, quando confrontados com um trabalho colaborativo.

Com esta investigação, foi possível perceber *in loco* diferentes práticas pedagógicas no âmbito da disciplina de História e Geografia de Portugal, bem como a forma como os diferentes alunos entendem o passado. Verificou-se que as práticas colaborativas revelam-se importantes no trabalho de fontes em História. Segundo Perrenoud (citado em Ferreira, 2007, p.20), há uma correlação positiva entre a excelência das escolas e as condições específicas do trabalho e dos exercícios escolares. Podemos ainda acrescentar o bom relacionamento entre alunos e professor/a, o gosto transmitido pela prática do ensino da História ou ainda a escolha das práticas utilizadas na realização desse trabalho e na aplicação dos exercícios escolares. Foi ainda interessante verificar que uma clarificação dos critérios de avaliação pode contribuir para melhorar a capacidade dos alunos na regulação das suas aprendizagens e, por isso, um trabalho mais aprofundado na área da avaliação dos alunos, no decorrer das suas aprendizagens, constituiria um contributo valioso neste âmbito.

Perante os resultados obtidos, este estudo constitui-se como mais um instrumento de trabalho para futuros professores na reflexão das suas práticas pedagógicas e apresenta-se como um contributo no aprofundamento da formação contínua de docentes.

Para finalizar, é de realçar que o que funciona com uma turma ou um grupo de alunos, poderá não se aplicar a outros, pelo que “é necessário ter em consideração a diversidade de concepções e de práticas de ensino” (Ferreira, 2007, p. 43) e, acima e para além de tudo, conhecer as características das turmas e dos indivíduos que as compõem, para que se possa ir ao encontro das suas necessidades, sem descurar o rigor nas atitudes e a procura incansável da excelência.

REFERÊNCIAS

Referências

- Almeida, P., & César, M. (2007). Contributos da interacção entre pares, em aulas de Ciências, para o desenvolvimento de competências de argumentação. *Interacções*, 6, 196 – 193. Recuperado de URL: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6426/1/Almeida%20%26%20C%C3%A9sar.pdf>
- Almeida, P. (2004). *O trabalho colaborativo em aulas de Ciências da Terra e da Vida, no 10.º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Ciências: Universidade de Lisboa.
- Alves, M. (2007). *Concepções de professores e alunos sobre significância histórica: um estudo no 3.º ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Minho: Instituto de Educação e Psicologia: Universidade do Minho. Recuperado de URL: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7522/1/Tese%20completa%20e%20corrigida.2.08.pdf>
- Alves, R. (2011). *Aprender história com sentido para a vida: consciência histórica em estudantes portugueses e brasileiros*. Tese de doutoramento. São Paulo: Faculdade de Educação: Universidade de São Paulo. Recuperado de URL: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05072011-150223/pt-br.php>
- Ballester, M. (2003). *Avaliação da aprendizagem*. Porto Alegre: Artemed.
- Barbosa, A. (s.d.). *O conhecimento tácito dos alunos e o sentido da história*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia. Recuperado de URL: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/dspace/bitstream/1822/6204/6/Capitulo01.pdf>

- Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barca, I., & Gago, M. (2001). Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6.º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (1), 239 – 261.
- Barca, I. (1995). Aprender História ou versões da História?. *Ciências da Educação*, 2, 395 – 400.
- Barca, I. (2000). *O Pensamento histórico dos jovens*. Tese de doutoramento. Braga: CEEP: Universidade do Minho.
- Barca, I. (2001a). A Educação histórica na sociedade de informação. *O Ensino da História*, 19-20 (3), 35-42.
- Barca, I. (2001b). Concepções de adolescentes sobre as múltiplas explicações em História. In I. Barca (Org.). *Perspectivas em Educação Histórica, Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 29 – 43). Universidade do Minho: Lusografe.
- Barca, I. (2002). Competências e cognição em História. *O Ensino da História*, 21 – 22 (3), 36-37.
- Barca, I. (2006). Literacia e Consciência Histórica. *Educar em Revista*, 164 (1), 93 – 112.
- Barca, I. (2007). Investigação em educação histórica: possibilidades e desafios para a aprendizagem histórica. In M. A. Schmidt & T. B. Garcia (Orgs.). *‘Perspectivas de investigação em educação’, Actas das VI jornadas internacionais da educação histórica* (Vol. 1, pp. 26 – 42). Curitiba: Editora UTFPR.

- Barca, I., Magalhães, O., & Castro, J. (2004). *Ideas on history and orientation in time: a study with beginning teachers*. Recuperado de URL: http://www.cidehus.uevora.pt/investigacao/progcien/linv/l3/hist_orien.pdf
- Barton, K., & McCully, A. (2005). Learning history and inheriting the past: the interaction of school and community perspectives in Northern Ireland. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 5 (1), 1 – 9. Recuperado de URL: <http://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal9/papers/bartonmccully.pdf>
- Barton, K. (2001). Primary children's understanding of the role of historical evidence: Comparisons between the United States and Northern Ireland. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 1 (2), 21 – 30.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2003). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bossert, S.T. (1979). *Tasks and social relationships in classrooms – A study of instructional organization and its consequences*. New York: Cambridge University Press.
- Brickley, P., Tawton, N., & Devon, E. (2001). Postmodernism and the nature of History. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 1 (2). Recuperado de: <http://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal2/journalstart.htm>
- Bruner, J. (1960). *O processo da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. (1996). *A cultura da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. (1999). *Para uma teoria da educação*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

- Calloway, L., & Knapp, C. (1995). *Using grounded theory to interpret interviews*. New York, New York 10038. Recuperado de: <http://csis.pace.edu/~knapp/AIS95.htm>
- Candeias, A. (2003). État nation et éducation dans le contexte européen : une approche socio-historique. In J. M. Ferry & S. De Proost, *L'école au défi de l'Europe – médias, éducations et citoyenneté post-nacional* (pp. 17-31). Bruxelas: Presses de L'Université de Bruxelles.
- Carugati, F., & Mugny, G. (1988). La teoría del conflicto sociocognitivo. In G. Mugny & J. A. Pérez (Eds.) (1988). *Psicología social del desarrollo cognitivo*. Barcelona: Editorial Antrophos.
- Carvalho, C. (2003). *Comunicações e interacções sociais nas aulas de matemática*. Recuperado de URL: <http://cie.fc.ul.pt/membros/ccarvalho/docc53.pdf>
- Cassiani, S., Caliri, M., & Pelá, N. (1996). A teoria fundamentada nos dados como abordagem da pesquisa interpretativa. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 4 (3), 75 – 88. doi: 10.1590/S0104-11691996000300007
- Castro, J. (2003). Na encruzilhada das competências específicas da História – As questões da significância histórica. *O Ensino da História – Dossier: Competências Específicas*, 23 – 24 (3), 17-21.
- Castro, J. (2007). Perspectivas de alunos do ensino secundário sobre a interculturalidade e o conhecimento histórico. *Currículo Sem Fronteiras*, 7 (1), 28-73.
- César, M., Loureiro, M., & Rijo, C. (2000). Matemática e interacções sociais: Para ouvir e ser ouvido! In E. Fernandes & J.F. Matos (Eds.), *Actas do ProfMat 2000* (pp.189 – 197). Lisboa: APM.
- César, M.; Torres, M.; Caçador, F., & Candeias, N. (1999). “E se eu aprender contigo? A interacção entre pares e a apreensão de conhecimentos matemáticos.” In

M. V. Pires, C. M. Morais, J. P. da Ponte, M. H. Fernandes, A. M. Leitão & M. L. Serrazina (Eds.), *Caminhos para a investigação em educação matemática em Portugal* (pp. 73 – 89). Lisboa: SPCE – Secção de Educação Matemática/APM.

Coelho, S. & Ferreira, J. (2005). Da Monarquia Constitucional à primeira República – duas experiências de aprendizagem. *Cadernos Pedagógico-Didáticos APH, 1* (25), 9 – 52.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6.^a ed.). New York: Routledge.

Cooper, H. (2006). Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. *Educar*, 171 – 190. Recuperado de URL: <http://insight.cumbria.ac.uk/112/1/4055.pdf>

Correia, J. (1998). *Para uma teoria crítica da educação*. Porto: Porto Editora.

Cortesão, L., & Stöer, S. (2001). Cartografando a transnacionalização do espaço educativo: O caso português. In B. Sousa e Santos (Org.), *Globalização – fatalidade ou utopia?* (pp. 369-406). Porto: Edições Afrontamento.

Cristo, I. (2008). *Embalados! No trabalho colaborativo: um estudo de caso no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Ciências – Universidade de Lisboa. Recuperado de URL: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1270/1/19110_ulfc091296_tm_DMCRisto.pdf

Damiani, M. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando os seus benefícios. *Educar* (31), 213-230. Recuperado de URL: <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13.pdf>

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho. *Diário da República n.º 129 – I Série*. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro. *Diário da República n.º 15 – I Série – A*.
Ministério da Educação e Ciência, Lisboa.

Decreto-Lei n.º 94/2011, de 3 de Agosto. *Diário da República n.º 148 – I série*.
Ministério da Educação e Ciência, Lisboa.

Doise, W., & Mugny, G. (1981). *Le développement de l'intelligence*. Paris: InterÉditions.

Doise, W., Deschamps, J-C., & Mugny, G. (1980). *Psicologia social experimental*.
Lisboa: Moraes Editores.

Estrela, A., & Ferreira, J. (2001). *Investigação em educação: Métodos e técnicas*.
Lisboa: Educa.

Ferreira, C. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.

Gago, M. (2007). Um olhar acerca da multiperspectiva em História: ideias de alunos entre os 10 e os 14 anos. In M. A. Schmidt & T. Garcia (Orgs.). '*Perspectivas de investigação em educação*', *Actas das VI jornadas internacionais da educação histórica* (Vol. 1, pp. 68 – 88). Curitiba: Editora UTFPR.

Gilly, M. (1988). Interactions entre pairs et construction cognitives: des travaux expérimentaux de laboratoire au terrain pédagogique. *European Journal of Psychology of Education*, 127 – 149.

Gilly, M., Blaye, A., & Roux, J-P. (1988). Elaboración de construcciones cognitivas individuales en situaciones sociocognitivas de resolución de problemas. In G. Mugny & J. A. Pérez (Eds.), *Psicología social del desarrollo cognitivo* (pp. 131 – 161). Barcelona: Editorial Antrophos.

- Greenstock, J., & Pipe, M-E. (1997). Are two heads better than one? Peer support and children's eyewitness reports. *Applied Cognitive Psychology*, 11, 461 – 483. doi: 10.1002/(SICI)1099-0720(199712)11:6<461::AID-ACP473>3.0.CO;2-T
- Henriques, R. (2005). Actividades colaborativas e avaliação. *O Ensino da História*, 85 (3), 11-15.
- Hertz-Lazarowitz, R. (1992). Understanding interactive behaviours: Looking at the six mirrors of the classroom. In R. Hertz-Lazarowitz & N. Miller, *Interaction in cooperative groups – The theoretical anatomy of group learning* (pp. 71 – 101). New York: Cambridge University Press.
- Lee, P. (2001). *Understanding History*. Centre for the Study of Historical Consciousness, University of British Columbia: Vancouver, B.C. 1 – 25. Recuperado de URL: www.cshc.ubc.ca
- Lee, P. (2004). 'Walking backwards into tomorrow': Historical consciousness and understanding history. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4 (1), 1 – 46. Recuperado de URL: <http://www.cshc.ubc.ca/papers/Lee-Peter-93.pdf>
- Lee, P. (2006). Em direcção a um conceito de literacia histórica. *Educa*, 1, 131 – 159. Recuperado de: <http://calvados.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewFile/5543/4057>
- Lee, P., Dickinson, A., & Ashby, R. (1996a). Progression in children's ideas about History. In M. Hughes (Ed.), *Progression and learning* (pp. 50 – 81). UK – Clevedon: Multilingual Matters.
- Lee, P., Dickinson, A., & Ashby, R. (1996b). 'There were no facts in those days': children's ideas about historical explanation. In M. Hughes (Ed.), *Teaching and learning in changing times* (pp. 169 – 192). Cambridge: Blackweel.

- Lee, P., Dickinson, A., Ashby, R., & Chau, M. (2001). History in an information culture: project CHATA. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 1 (2). Recuperado de URL: <http://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal2/lee.pdf>
- Loos, H. (2004). Ansiedade e aprendizagem: um estudo com díades resolvendo problemas algébricos. *Estudos de Psicologia*, 9 (3), 563-573.
- Macedo, M., & Mortimer, E. (2000). A dinâmica discursiva na sala de aula e a apropriação da escrita. *Educação & Sociedade*, 21 (72), 153 – 173.
- Machado, L. M., Maia, G. Z., & Labegalini A. C. (Orgs.). (2007). *Pesquisa em educação: Passo a passo*. Caminha: Edições M3t - Tecnologia e Educação.
- Magalhães, O. (2007). Entre passado e presente: perspectivas de alunos portugueses. In M. A. Schmidt & T. B. Garcia (Orgs.). ‘*Perspectivas de investigação em educação*’, *Actas das VI jornadas internacionais da educação histórica* (Vol. 1, pp. 103 – 111). Curitiba: Editora UTFPR.
- Mattoso, J. (2001). A História hoje: que História ensinar? In M. C. Proença (Org.), *Um século de ensino de História* (pp. 223 – 236). Lisboa: Edições Colibri.
- Mattoso, J. (2006). *A função social da História no mundo de hoje* (2.^a ed.). Lisboa: APH.
- Meichtry, Y. (1992). Influencing student understanding of the nature of science: Data from a case of curriculum development. *Journal of Research in Science Teaching*, 29 (4), 389 – 497. doi: 10.1002/tea.3660290407
- Mialaret, G. (2001). Estudo científico das situações educativas. In A. Estrela & J. Ferreira (Org.), *Investigação em educação: Métodos e técnicas* (pp. 49-58). Lisboa: Educa.

- Monsanto, M. (2004). *Concepções de alunos sobre significância histórica no contexto da história de Portugal: um estudo com alunos do 3.º ciclo do ensino básico e secundário*. Dissertação de mestrado. Minho: Instituto de Educação e Psicologia: Universidade do Minho.
- Monteiro, J. (1999). *Para uma pedagogia da autonomia*. Dissertação de Mestrado. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.
- Mugny, G., & Pérez, J. (Eds.)(1988). *Psicología social del desarrollo cognitivo*. Barcelona: Editorial Antrophos.
- Neuenschwander, M. (2002). *Desenvolvimento e identidade na adolescência*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Nogueira, J., & Machado, C. (2009). Teams in virtual classes: An experiential perspective. In A. Lazinica e C. Calafate (Eds.), *Technology, education and development* (pp. 93-106). Vienna, Áustria: In-Tech. ISBN978-953-7619-40-4. doi: 10.5772/7289
- Nóvoa, A. (Org.) (1995). *Profissão professor* (2.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Ovejero-Bernal, A. (1990). *Aprendizaje cooperativo: Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A.
- Pais, J. (1999). *Consciência histórica e identidade – Os jovens portugueses num contexto europeu*. Oeiras: Celta Editora/S.E.J.
- Pereira, M. (2003). *O Conhecimento tácito histórico dos adolescentes*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.
- Rabello, E., & Passos, J. (s.d.). *Vygotsky e o desenvolvimento humano*. Recuperado de URL: <http://www.josesilveira.com/artigos/vygotsky.pdf>

- Ribeiro, C. (2006). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: uma estratégia para a aquisição de algumas competências cognitivas e atitudinais definidas pelo Ministério de Educação*. Dissertação de Mestrado. Recuperado de URL: http://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/35/1/msc_cmcribeiro.pdf
- Rivière, A. (1990). *La psychologie de Vygotsky*. Liège: Pierre Mardaga éditeur.
- Schmidt, M., & Garcia, T. (2004). *Investigando para ensinar História: Contribuições de uma pesquisa em colaboração*. 1-13. Recuperado de URL: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt04/t045.pdf>
- Schmidt, M., & Garcia, T. (2005). Teaching History based on documents from the family archives: a social experiment with brazilian children. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 5 (2), 1 - 8.
- Schmidt, M., & Garcia, T. (2006). *Perspectivas da didáctica na educação histórica*. Recuperado de: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT04-2575--Int.pdf>
- Schmidt, M., & Garcia, T. (2008). Aprendendo a ler, aprendendo a escrever História: o olhar das crianças na produção do conhecimento histórico. *História & Ensino*, 14, 71 – 84. Recuperado de: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11523/10229>
- Seixas, P. (2002). The purposes of teaching canadian History. *Canadian Social Studies*, 36 (2), 1-7.
- Seixas, P., Fromowitz, D., & Hill, P. (2002). History, memory and learning to teach. *Encounters on Education*, 3, 43-59. Recuperado de URL: <http://educ.queensu.ca/publications/encounters/volume3/seixasfromowitzhill.pdf>

- Simão, A. (2007). *A Construção da evidência histórica: Concepções de alunos do 3.º ciclo do ensino básico e secundário*. Recuperado de URL: http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/constru%C3%A7%C3%A3o-da-evid%C3%Aancia-historica-concep%C3%A7%C3%B5es-alunos-do-3-%C2%BA-ciclo/id/49415911.html
- Solé, M. (2009). *A História no 1.º ciclo do ensino básico: A concepção do tempo e a compreensão histórica das crianças e os contextos*. Tese de doutoramento. Minho: Instituto de Estudos da Criança: Universidade do Minho. Recuperado de URL: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10153/1/TESE.pdf>
- Sprinthall, N., & Collins, W. (1999). *Psicologia do adolescente – Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Strauss, A., & Corbin, J. (s.d.). *Metodologia da teoria fundamentada*. Recuperado de URL: <http://www.orbispictus.com.br/downloads/pesquisaqualitativa/MTF.pdf>
- Suchodolski, B. (2000). *A Pedagogia e as grandes correntes correntes filosóficas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tedesco, J. (2000). *O novo pacto educativo: Educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna* (2.ª ed.). Vila Nova de Gaia: FML.
- Triviños, A. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. Recuperado de URL: <http://pt.scribd.com/doc/84708933/Livro-Introducao-a-pesquisa-em-Ciencias-Sociais-Trivinos>
- Ventura, C. (2012). *Interacção e conhecimento: Um estudo de caso que analisa a história de um projecto*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia. Recuperado de URL: http://run.unl.pt/bitstream/10362/7914/1/Ventura_2012.pdf

Vygotsky, L.S. (1998). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L.S., Luria, A.R., & Leontiev, A. (1991). *Psicologia e pedagogia I – Bases psicológicas da aprendizagem do desenvolvimento* (2.^a ed.). Lisboa: Editorial Estampa.

Woods, P. (1995). Aspectos sociais da criatividade do professor. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (pp. 125 – 153). Porto: Porto Editora.

Zabalza, M. (1994). *Diários de aula*. Porto: Porto Editora.

ANEXOS

Anexo 1 (A1): Tarefas aplicadas

TAREFA 1 (individual)

Por favor, responde a todas as questões sobre o Tema: *A morte do rei D. Carlos e o príncipe herdeiro*. As tuas respostas serão utilizadas apenas para fins de investigação, não contando para a tua avaliação final. A tua informação pessoal será mantida em confidencialidade. Obrigada.

TEMA: A morte do Rei D. Carlos e do Príncipe herdeiro D. Luís Filipe

FONTE A

“Por horas mortas, na noite seguinte ao regicídio, já se cantavam motes e glosas em insultos para o soberano assassinado. No domingo seguinte, num barracão de Algés [...], um cego das romarias suburbanas cantava, entre aplausos:

*Já mataram o rei gordo
E o magrinho também;
Acabem com o que ficou,
Depois liquidem a mãe.”*

Rocha Martins, D. Manuel II. História do seu reinado e da implantação da República, 1931, p. 26

FONTE B

Na “rua” lisboeta, a morte do rei e do príncipe não foi muito sentida. Isto não equivale dizer que toda a população tenha sido *indiferente* à tragédia. Para muitos, foi um acontecimento *sinistro* que deixou uma marca *indelével*.

Indiferente – que não se interessa
Sinistro – assustador, maldito
Indelével – que dura

Alice Samara, O regicídio, 2004

FONTE C

(...) penso que podemos dizer que foi um crime inaceitável para as pessoas dos nossos dias, mas que na época foi muito usual, é bom não esquecermos do assassinato do Czar Alexandre II da Rússia, do Rei Humberto I da Itália, da Imperatriz “Sissi” da Áustria-Hungria, do Arquiduque Francisco Fernando, herdeiro do Trono Austríaco, etc...

[...] o Rei de Portugal e o Príncipe Herdeiro foram vítimas de organizações que hoje podemos denominar de “terroristas” [...].

Que Deus permita que todos nós Monárquicos e até Republicanos, mas acima de tudo portugueses, possamos garantir um futuro melhor para o nosso País e que seja lavrada, como se impõe, a afronta feita há 98 anos.

O Rei morreu! Viva o Rei!

David Garcia (Administrador do Fórum Democracia Real-Portugal), 2006

FONTE D

“Portugueses! Um abominável atentado veio oprimir com a maior amargura o meu coração de filho amantíssimo e de irmão extremoso, e enlutar a família Real e toda a Nação, pondo o mais prematuro termo à vida de Sua Majestade El – Rei o Senhor D. Carlos I, meu augusto e muito amado pai, e à sua Alteza Real o Senhor D. Luiz Filipe, meu muito querido irmão. Sei que a nação compartilha minha extrema dor e detesta indignada o crime horrendo (...)”

Abominável – horrendo, terrível

[Diário de Governo, n.º 26, 3 de Fevereiro, 1908]

TAREFA 1 – FOLHA DE RESPOSTAS

Nome: _____ Idade: _____ Ano escolar: _____ N.º retenções: _____

Questão 1 – Quem será o autor da **FONTE D** e que sentimentos terá em relação à morte do Rei e do príncipe herdeiro? Das fontes apresentadas, qual será a que mais se aproxima dos sentimentos do autor da **FONTE D**? **Justifica**.

Questão 2 – Em que aspectos discordam as **FONTES A e C**? **Justifica** com expressões retiradas de ambos os textos.

Questão 3 – Por que será que Alice Samara (**FONTE B**) afirma que “a morte do rei e do príncipe não foi muito sentida”? **Justifica** com uma das fontes.

Questão 4 – Na tua opinião, qual terá sido a posição dos portugueses relativamente a este acontecimento? **Justifica** com a ajuda das fontes.

TAREFA 2 (a pares)

Por favor, respondam a todas as questões sobre o Tema: *A queda da Monarquia e a Implantação da República*. As vossas respostas serão utilizadas apenas para fins de investigação, não contando para a avaliação final. A informação pessoal será mantida em confidencialidade. Obrigada.

TEMA: A Queda da Monarquia e a Implantação da República

FONTE A

I – Da forma de Governo

Art.º1.º - A Nação Portuguesa [...]adopta como forma de Governo a República.

II – Dos Direitos e garantias individuais

Art.º3.º:

N.º2 – A lei é igual para todos (...)

N.º3 – A República portuguesa não admite privilégios de nascimento, nem foros de nobreza, extingue os títulos nobiliárquicos (...) com todas as suas regalias.

N.º8 – É livre o culto público de qualquer religião (...)

N.º11 – O ensino primário elementar será obrigatório e gratuito.

N.º13 – A expressão do pensamento é livre (...)

N.º16 – Ninguém pode ser preso sem culpa formada (...)

**Constituição da República Portuguesa, 1911
(Adaptado)**

FONTE B

Os ministros [republicanos] não tardaram a entrar em violento conflito. Pior ainda, mesmo nas questões mais essenciais, agiram independentemente, sem o consentimento geral e sem consulta prévia. [...]

A vaga de greves do Inverno de 1911 tornou as coisas mais sérias. [...]

De Janeiro em diante, militantes, voluntários e toda a espécie de polícias amadores intensificaram a repressão às greves, aos sindicatos, [...].

**Vasco Pulido Valente,
O Poder e o Povo, 1999, pp. 173-174 .
(Adaptado)**

FONTE C

O problema económico continua preocupante. Os conflitos sociais agravam-se de mês para mês num crescendo de violência em todo o país: greve dos médicos, dos trabalhadores marítimos, dos *chauffeurs* e do pessoal dos eléctricos de Lisboa, dos corticeiros, dos operários do papel, [...].

O País paralisou. Os comboios são atacados a tiro e à bomba.

**Notícia de Jornal, Lisboa,
Dezembro de 1920**

FONTE D

“É certo que a Monarquia Portuguesa sofreu um duro golpe [1 de Fevereiro de 1908] e que dois anos depois seria deposta*. Valeu a pena? Não. Não valeu. Porque a República e estou a falar obviamente da [Primeira] República, trouxe várias reformas importantes na sociedade portuguesa, mas provocou fortes ondas de descontentamento e anarquia, numa época de I Guerra Mundial [...].”

* Deposta – retirada, demitida

**Discurso de David Garcia (Administrador do
Fórum Democracia Real – Portugal), 2006**

TAREFA 2 – FOLHA DE RESPOSTAS

Nomes: _____ e _____

Idades: _____ e _____

Questão 1 – Segundo o David Garcia (**FONTE D**), a Primeira República “trouxe várias reformas importantes na sociedade portuguesa”. **Concordam** com o autor? **Justifiquem** a vossa resposta com as fontes que vos são apresentadas.

Questão 2 – Quem serão os autores da **FONTE A**? Será que eles terão as mesmas ideias políticas que David Garcia (**FONTE D**)? **Justifiquem**.

Questão 3 – Na vossa opinião, qual terá sido a posição dos portugueses relativamente à Implantação da República? Estariam todos satisfeitos? **Justifiquem.**

Questão 4 – David Garcia (**FONTE D**) refere-se à Primeira República dizendo que esta “provocou fortes ondas de descontentamento e anarquia”. Na vossa opinião, teria ele motivos para se manifestar dessa forma? **Justifiquem** com a ajuda das fontes.

Anexo 2 (A2):

– RESPOSTAS DOS ALUNOS –

Apresentam-se vários exemplos de respostas que se enquadram em 4 perfis definidos para a categorização dos dados – dois exemplos de cada perfil.

Para se proceder à análise de dados, foi necessário ter em conta algumas regras/medidas:

1. Aquando da citação das respostas escritas pelos alunos, apenas se alterou alguma grafia e pontuação incorrectas;
2. Introduziram-se algumas partículas que estão dentro de parênteses [] para melhor percepção, mas que em nada alteram o contexto da resposta;
3. Todas as respostas (R) dos alunos contêm o número da questão (Q1, Q2, Q3 e Q4). Exemplo: R.Q1 (Resposta da Questão 1).

TAREFA 1 (individual)

Perfis	Turma A	Turma B
Informação Fragmentada (IF)	<p>R.Q1 – <i>O autor que mais se aproxima dos sentimentos do autor da Fonte D é Rocha Martins.</i></p> <p>R.Q2 – <i>De mortes. “Por horas mortas” e “esquecem do assassinato”.</i></p>	<p>R.Q2 – <i>O regicídio porque já mataram o rei gordo e o magrinho.</i></p> <p>R.Q3 – <i>Porque não gostaram deles.</i></p>
Compreensão do Conteúdo da Informação (CCI)	<p>R.Q1 – <i>Das fontes apresentadas a que mais se aproxima dos sentimentos do autor da Fonte D é o autor da Fonte C.</i></p> <p>R.Q4 – <i>A posição dos portugueses relativamente a este acontecimento foi: “para muitos foi um acontecimento sinistro que deixou uma marca indelével”.</i></p>	<p>R.Q3 – <i>Alice Samara afirma isso porque algumas pessoas até ficaram contentes com a morte do rei.</i></p> <p>R.Q4 – <i>Na minha opinião, os portugueses acharam que foi bom porque assim criaram outra forma de governo que melhorasse as condições de vida de todos.</i></p>

<p>Compreensão Global da mensagem (CGM)</p>	<p>R.Q1 – Na minha opinião quem [é] o autor que mais se aproxima dos sentimentos do autor da Fonte D [é] David Garcia. Acho que é ele pois está a dizer que acha que foi um crime inaceitável o que se passou e também porque era da Monarquia.</p> <p>R.Q3 – Porque principalmente os republicanos queriam em vez da Monarquia [que] se instaura[sse] a República, mas o rei acabou por morrer e alguns republicanos não manifestaram tristeza, nem sequer se sentiram incomodados.</p> <p>R.Q4 – Na minha opinião, a posição dos portugueses relativamente a este acontecimento foi diferente, alguns não gostaram e ficaram tristes como os autores das Fontes C e D, e outros ficaram contentes como o cego que está na fonte A.</p> <p>R.Q4 – Este acontecimento obviamente não passou em branco, uns pediam pêsames, outros faziam festa e outros simplesmente não repararam. Este acontecimento deixou há vários anos uma marca indelével em Portugal e talvez em certas partes do mundo.</p>
<p>Compreensão Histórica Emergente (CHE)</p>	<p>R.Q2 – Os aspectos em que discordam as fontes A e C [são] na morte do Rei, pois cada um tinha a sua opinião sobre este assunto. No documento A podemos retirar que havia muitos insultos ao rei e no documento mostra que D. Garcia ficou ofendido com a situação. Na fonte A, posso afirmar com esta frase: “já se cantavam motes e glosas em insultos” e na fonte C diz: “penso que podemos dizer que foi um crime inaceitável...”.</p> <p>R.Q4 – Na minha opinião, a posição portuguesa relativamente a este acontecimento é de tristeza e outros de contentamento, pois havia gente que gostava do rei e outros que não como mostra a fonte B. Posso ainda justificar com a fonte A onde a morte do rei não foi muito sentida e até gozada. E nas fontes C e D há tristeza e desespero.</p> <p>Não há respostas exemplificativas deste perfil.</p>

TAREFA 2 (pares)

Perfis	Turma A	Turma B
(Informação Fragmentada (IF))	Não há respostas exemplificativas deste perfil.	<p>R.Q1 – <u>Sim, concordamos.</u> Fonte D “provocou fortes ondas de descontentamento e anarquia”</p> <p>R.Q2 – O autor é Vasco Pulido Valente porque a fonte A não tem as mesmas opiniões que a Fonte D e por isso é o da Fonte B.</p>
Compreensão do Conteúdo da Informação (CCI)	<p>R.Q2 – Os autores da Fonte A são os republicanos. E não têm as mesmas ideias porque David Garcia é Monárquico.</p> <p>R.Q3 – Os portugueses estavam alguns do lado dos republicanos. Alguns dos apoiantes da Monarquia lutaram contra os republicanos. Muitos dos monárquicos ficaram bastante descontentes com a implantação da [R]epública.</p>	<p>R.Q3 – Agora os portugueses podiam votar nos presidentes. Sim, todos estavam assim [satisfeitos]! Todas [as] pessoas pensavam que iriam estar melhor.</p> <p>R.Q4 – Sim, ele tinha razões porque continuava a haver problemas. Isto está na Fonte C.</p>
Compreensão Global da Mensagem (CGM)	<p>R.Q2 – Os autores da fonte A foram os republicanos. A Fonte A fala da 1.^a Constituição Republicana. David Garcia e o Governo republicano não tinham as mesmas ideias porque David Garcia discorda com a República portuguesa, e os republicanos concordam em implantar a República. Como se vê pelas fontes, eles não tinham as mesmas ideias.</p> <p>R.Q3 – Não estariam todos satisfeitos, pois provocou [a República] fortes ondas de descontentamento e anarquia (fonte D), greves, muitas greves (fonte B), os conflitos agravavam-se de mês para mês num crescendo de violência em todo o país: greve dos médicos, dos trabalhadores marítimos, dos «chauffeurs» e do pessoal dos eléctricos (fonte C).</p>	<p>R.Q3 – <u>Na nossa opinião,</u> relativamente à implantação da [R]epública, é que a maioria estava a favor da [R]epública porque estavam descontentes com a [M]onarquia, mas ainda existia muita gente monárquica apesar de serem em menor número. Não, não estavam todos satisfeitos porque existiam monárquicos e republicanos e logo não podiam estar de acordo nas suas ideias.</p> <p>R.Q4 – Ele [D. Garcia] tinha razões para se manifestar dessa forma porque não estava de acordo com essas ondas de descontentamento e anarquia. Este não queria que se implantasse uma República porque ele defende a Monarquia.</p>

R.Q2 – *Na nossa opinião, os autores da fonte A são os republicanos porque quem fez a Constituição da República em 1911 foram os republicanos. Nós achamos que D. Garcia tinha a mesma opinião que os republicanos porque na fonte D diz que foram feitas várias reformas importantes pela República e achamos que os republicanos queriam que as suas medidas fossem boas para a sociedade, por isso, as suas reformas foram importantes. Mas também trouxeram muita anarquia (fonte C). Por isso, D. Garcia concorda com umas coisas e com outras não.*

R.Q3 – *Não, não estavam todos satisfeitos relativamente à implantação da República porque havia muitos portugueses que eram monárquicos e que ficaram muito descontentes, mas mesmo os republicanos, muitos deles ficaram insatisfeitos com a 1.ª República e tinham razão porque eram muitos os motivos que levaram mais tarde à queda da República, tais como: a vaga de greves a norte e a sul do país, o problema económico continuava preocupante, os conflitos sociais agravavam-se de mês para mês num crescendo de violência em todo o país, os comboios eram atacados frequentemente, o governo era inconstante estando sempre a sofrer alterações em muito pouco tempo (fonte C). Enfim, o país estava num clima de anarquia total e a participação de Portugal na 1.ª Guerra Mundial também não veio ajudar nada existindo um elevado número de mortes sempre a aumentar, pessoas que iam lutar para a guerra e já não voltavam (fonte D).*

R.Q4 – *Sim, na nossa opinião concordamos porque o problema económico continuava preocupante. Os conflitos sociais agravavam-se de mês para mês. Os comboios eram atacados a tiro e à bomba. Realmente ele tinha motivos para se manifestar dessa forma porque havia vários a dizer o mesmo, nos outros textos B e C.*

R.Q4 – *O povo estava descontente porque os patrões não aumentavam os salários que tinham prometido e fizeram uma greve contra os patrões. Por isso, os republicanos tiveram de mudar cada vez mais o governo. E isso provocou muito descontentamento e depois com a participação de Portugal em 191[7] na primeira guerra mundial que ainda veio agravar a situação. Está comprovado na fonte B e na fonte D está o descontentamento de D. Garcia (monárquico).*